فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة

The effectiveness of learning platforms in developing the motivation of visually impaired students at Taibah University

إعداد

نوال بنت احمد بن سعد الأحمدي

Nawal Ahmed Saad Al Ahmadi

المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم

Doi: 10.21608/jasht.2021.182634

استلام البحث: ١٥/ ٥ /٢٠٢١ قبول النشر: ٢٥ / ٥ / ٢٠٢١

الأحمدي ، نوال بنت احمد بن سعد (٢٠٢١). فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة ***المجلة العربية للاعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج ٥ ، ع ١٧، ص ص ٢٦٩ – ٣٢٢.

فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة، وتحقيقا لذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طالبات من الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس للدافعية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: منصات التعلم، برنامج قارئ الشاشة، الدافعية، الإعاقة البصرية، التعلم الإلكتروني.

Abstract:

The study sets out to investigate the effectiveness of the Learning platforms on motivation development for female students with visual disability at Taibah University. In order to achieve these aims the descriptive approach and the quasi-experimental approach were utilized with a sample consisting of 10 female students with visual disability at the University of Taibah. Data collection was carried out by a motivation scale. The results revealed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students between the pre- and post-administrations to the motivation scale in favor of the post-administration.

Keywords: learning platforms, screen reader program, motivation, visual disability, Education, Electronic- Learning.

المقدمة :

يرتكز العصر المعرفي في الوقت الحاضر على توظيف المستحدثات التقنية في جميع مجالات الحياة، فقد مهدت هذه التقنيات الطريق لنمو المجتمعات المعرفية وساهمت في تطورها ودلت على ارتقائها، ويعد مجال التعليم من أبرز هذه المجالات تأثراً بالتقنية حيث بدأ يأخذ صيغا وممارسات جديدة لمواكبة التطورات العالمية المتلاحقة وذلك لتحقيق متطلبات الجودة في التعليم والتي تعتبر جوهر النظام التعليمي وأساسا متينا لرفع كفاءته والنهوض به.

إنَّ تَسارُع الخُطى في تنوع مصادر تقنيات التعلم الإلكتروني ووفرة تطبيقاته ساهم في زيادة الطلب على استخدامها، مما جعلها محطة توقف للبحث عن حلول للمشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية، إذ يمكن لهذه المؤسسات توظيف هذه التطبيقات والاستفادة منها عبر شبكة الإنترنت العالمية، والتي تعتبر وسيطاً فاعلاً للتعلم الإلكتروني الذي يجعل عملية التعلم أكثر فاعليةً وتأثيراً وأكثر إتاحةً ومتعةً وإيجابيةً (الهزيم، ٢٠١٣).

وفي ضوء ذلك تعقد العديد من المؤتمرات العلمية بصورة دورية لمناقشة أبرز التطورات في مجال التعلم الإلكتروني والقضايا المتعلقة به، حيث أكدت توصيات هذه المؤتمرات على ضرورة توظيف التعلم الإلكتروني والاهتمام به وتنمية الثقافة المجتمعية نحوه، ومن بينها توصيات (المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر) بجامعة عين شمس (٢٠٠٧)، وتأكيد (المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد) المنعقد في الرياض (٢٠١١) على أهمية تضمين مقررات التعلم الإلكتروني للمرحلة الجامعية وضرورة تفعيل بيئات التعلم الإلكتروني في هذه المرحلة أيضا.

وأشار جريسون وأوربه (Garrison & Arbaugh, 2007) إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية عادة ما تتميز بالارتكاز على دعائم توفر مزيجاً متكاملاً من أبعاد الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي مجتمعةً على نحو يساهم في تحقيق معايير الجودة للأهداف المنشودة من توظيف أنظمة التعلم الإلكتروني التي تؤدي دوراً أساسياً في توفير الاتصال والتواصل بين جميع أطراف المنظومة التعليمية.

ويمكن القول أن منصات التعلم الإلكترونية تعدّ إحدى أهم بيئات التعلم الإلكتروني التي يمكن أن توفِّر بيئة تعلم وتعليم تسهم في التحول من بيئة أحادية المصدر إلى بيئة ثنائية تفاعلية، ومن بيئة فقيرة الموارد إلى بيئة غنية الموارد، ومن بيئة ثابتة إلى بيئة متنقلة، لاعتمادها على التعلم الاجتماعي التفاعلي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم وأقرانه وبين المتعلم والمحتوى التعليمي، وتعدّ منصات التعلم التفاعلية خطوة متقدمة في مجال التعلم الإلكتروني، لما يتوافر فيها من أدوات تقنية تتسم بالتفاعلية والمرونة تساعد على تقديم تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي يجذب انتباه المتعلمين ويدفعهم لتحسين مستوياتهم التحصيلية،

وتوفر للمعلمين بما تمتلكه من تقنيات سحابية وتطبيقات لإدارة عملية التعلم إمكانيةَ التحكم في مراقبة المتعلمين ومتابعة أدائهم بطريقة إلكترونية منظمة (المنتشري، ٢٠١٧).

ويعد التعلم المتنقل بمثابة تطور هائل وغير مسبوق نحو إتاحة التعلم عبر منصات التعلم في كافة الأماكن ومختلف الأزمنة، وذلك من خلال أكثر وسائل الاتصال استخداماً وأكثرها شيوعاً وهي الأجهزة الذكية، نظراً لإمكانية اقتناء الغالبية العظمى من المتعلمين في المراحل الجامعية لهذه الأجهزة سواء العاديون منهم أو ذوو الاحتياجات الخاصة الذين وَفرت لهم الأجهزة الذكية تقنيات مساندة، وذلك عبر إتاحة إمكانية الوصول لمصادر التعلم والاستفادة منها بهدف إنجاح العملية التعليمية وتحفيزهم نحوها، وتحسين المستوى الأكاديمي لهم باعتبارهم جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التعليمية التي كفلت لهم حقوقهم وذللت لهم الصعوبات في تحقيق متطلباتهم واستثمار إمكاناتهم في شتى الميادين (لال، ٢٠١١).

إن المتعلمين المعاقين بصريا من أكثر فئات التربية الخاصة احتياجاً إلى توظيف التعلم الإلكتروني والتقنيات المساندة التي تساعدهم على الإفادة من حواسهم المتبقية بطريقة سليمة وذلك في حال عجزهم عن استخدام حاسة البصر بكفاءة، كما تسهم تلك التقنيات في حل الكثير من المشكلات التي تواجههم، حتى يمكنهم تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن وتحسين نواتج تعلمهم في ظل معايير الإتاحة (عبيد، ٢٠٠٠).

وتمثل برامج قارئات الشاشة إحدى أهم التقنيات المساندة للتعليم الإلكتروني لفئة المعاقين بصريا إذ إنها تعتبر بوابة عبور لهؤلاء المتعلمين لكونها تسمح لهم بإمكانية الوصول لمصادر التعلم الإلكترونية والإبحار فيها من خلالها، فبرامج قارئات الشاشة عبارة عن برامج تطبيقية تعتمد على تحويل النصوص والصور المعروضة على شاشات الأجهزة الذكية إلى مخرجات صوتية تساعد المتعلمين المعاقين بصريا على الدخول إلى عالم الويب والاستفادة من تطبيقاته وبرامجه المتنوعة عبر شبكة الإنترنت العالمية (القحطاني، ٢٠٠٨).

وقد نادت العديد من المؤتمرات التي عقدت في مجال تطوير التعليم ودمجه بالتقنية، بأهمية التقنيات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة ودورها الإيجابي في تحسين العملية التعليمية، ومنها توصية (المؤتمر العلمي الثاني للأشخاص من ذوي الإعاقة) بجامعة حلوان (٢٠١٨) بضرورة مراعاة معايير الإتاحة عند تصميم التقنيات التعليمية حتى يتمكن المتعلمون ذوو الإعاقة البصرية من استخدامها بكفاءة، كما أوصى بأهمية إدراج التقنيات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة كمقرر دراسي داخل الجامعات، ودعوة (مؤتمر التقنيات المساندة خطوة جادة لتطبيق معايير التصميم الشامل) بالشارقة (٢٠١٧) إلى أهمية إشراك المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في اتخاذ القرار فيما يتعلق بتقديم التقنيات المساندة الملائمة لطبيعة إعاقتهم.

وفقاً لما سبق تظهر الحاجة لإجراء دراسة تتناول فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة.

مشكلة الدراسة

تعتمد سياسة التعليم الحالية في المملكة العربية السعودية على مبدأ الدمج الكلي للمتعلمين المعاقين بصريا في المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، وتعد مرحلة التعليم الجامعي من أُولى تلك المراحل التي اتجهت للعمل بهذا المبدأ، وذلك لتوفير الفرص التعليمية الملائمة لجميع المتعلمين على حدٍّ سواء، وبالرغم من المميزات المتعددة التي حَظي بها المتعلمون نتيجة ذلك إلا أنه وجدت لديهم بعض الصعوبات التي قد تحد من عملية تعليمهم كغيرهم من أقرانهم المبصرين، مما قد يؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى دافعيتهم نحو اكتساب المعرفة والمهارات ، وتتمحور أبرز تلك الصعوبات في عدم العناية بتوظيف تقنيات التعلم الإلكتروني الملائمة لهم، بالإضافة إلى قلة الوعي بأهمية المستحدثات التقنية المساندة لتعليم المعاقين بصريا، والمتمثلة في الأجهزة وبرامج قارئات الشاشة باختلاف أنواعها وخدماتها، وتعد منصات التعلم من أهم أدوات التقنية الحديثة التي ينبغي على جميع العاملين في المؤسسات التعليمية الإلمام بالدور الفعّال الذي تؤديه في تعليم هذه الفئة، وتوظيفها في ضوء خصائصهم المختلفة واحتياجاتهم اللازمة.

وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والبحث المتعمق فيها اتضحت ندرة الدراسات في البيئة العربية -في حدود علم الباحثة- التي تناولت توظيف أنظمة التعلم الإلكتروني المختلفة مع المعاقين بصريا، واقتصارها على البيئة الأجنبية بالرغم من قلتها أيضا.

وفي ظل تلك المؤشرات ومن خلال عمل الباحثة أيضاً كمتخصصة في مجال الإعاقة البصرية تم استشعار المشكلة التي تتبلور حولها الدراسة الحالية، وللتحقق منها وتحديد أبعادها بدقة تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٢٣) طالبة من الطالبات المعاقات بصريا في عدة جامعات محلية، وتمثل الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية في الكشف عن الاحتياجات التعليمية لدى الطالبات ومدى توافرها لديهن، وذلك لأنها تعد من المتطلبات اللازمة لإجراء الدراسة الحالية، ومن ثم تحليل البيانات التي تم التوصل إليها.

ومن هذا المنطلق استدعت الأهمية العلمية إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

- ما فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة؟

فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمت صياغة الفرض الإحصائي الآتي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى نقاط عدة منها:

١- تأتي هذه الدراسة كاستجابة للتوجهات العالمية والمحلية الحديثة في توظيف التقنية بأشكالها المتعددة في العملية التعليمية مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢- يمكن أن تساهم في إلقاء الضوء على الأهمية العلمية لمنصات التعلم في الوقت الحاضر وفاعلية توظيفها في زيادة مستوى الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا.
٣- يمكن أن تساعد في التغلب على بعض الصعوبات والمعوّقات التي تواجه المسؤولين في الميدان التعليمي للمعاقين بصريا، وذلك عن طريق مواكبة التطورات التقنية الحديثة وتوظيفها في التعليم.
٤- يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في فتح مجالات واسعة لأبحاث علمية جديدة تتناول توظيف منصات التعلم في تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل التعليم المختلفة.

حدود الدراسة

طُبقت الدراسة الحالية وفق الحدود الآتية:

- طُبقت الدراسة في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.
- اقتصرت عينة الدراسة على الطالبات المعاقات بصريا.
- تناولت الدراسة عدداً من الموضوعات النحوية في مقرر مهارات اللغة العربية ١.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة الحالية عددا من المصطلحات والتي سيتم تعريفها فيما يأتي:

فاعلية:

أشار (صبري، ٢٠٠٢، ص٤٠١) إلى أن الفاعلية هي: "قدرة أي معالجة على تحقيق أهداف تعليمية محددة وبلوغ مخرجات معرفية مرجوّة، وتقاس من خلال إجراء مقارنة إحصائية بين نتائج قياس المخرجات التعليمية قبل المعالجة، وبعدها، أي: من خلال مقارنة القياسين القبلي والبعدي".

وتعرف الفاعلية إجرائيا بأنها: قدرة منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا، وذلك بإيجاد الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع.

منصات التعلم:

يرى بينا (Piña, 2010, p. 1-2) أن منصات التعلم الإلكتروني هي: برمجية مستندة إلى خادم ويب web server تقترن بقاعدة للبيانات تحتوي على معلومات عن المستخدمين والمقررات والمحتوى، وتتفرد عن غيرها من الأنظمة المشابهة بطبيعتها التعليمية الخاصة، إذ تقدم حيزاً أو بيئة لتنفيذ أنشطة التعلم والتدريس.

وتعرف منصات التعلم إجرائيا بأنها: تقنية إلكترونية حديثة، تستخدم لإدارة عملية التعلم بحيث يمكن للطالبات المعاقات بصريا الوصول إليها والاستفادة منها، وذلك من خلال الاعتماد على برامج قارئات الشاشة كتقنية مساندة تساعدهن على الانخراط في مجتمعات التعلم والتفاعل معها بكل يسر وسهولة.

الدافعية:

تعرف (عبدالله، ٢٠١٢، ص١١٦) الدافعية بأنها: "حالة نفسية أو داخلية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام والظاهر للسلوك الصادر عنها، وتثير السلوك ضمن ظروف معينة، وتؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف المنشود".

وتعرف الدافعية إجرائيا بأنها: حالة داخلية تنشأ لدى الطالبات المعاقات بصريا نتيجة استخدامهن لمنصات التعلم، تدفعها رغبة ملحة في مواكبة التطور التقني الحديث ومحاولة الانخراط به بتوظيف أدواته المتنوعة في عملية التعلم، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة مع رغبتها الدائمة في استمرارية هذا السلوك لما له من انعكاسات إيجابية على مستوى أدائهن الأكاديمي.

الإعاقة البصرية:

تعرف الإعاقة البصرية من زاويتين أساسيتين وهما: الزاوية القانونية (الطبية)، والزاوية التربوية.

من الناحية التربوية، فتعرف الإعاقة البصرية من جانبين أساسيين، وذلك تبعاً لدرجة الإعاقة، والتي ذكرها (الزريقات، ٢٠٠٦، ص١٠٠) فيما يأتي:

- الكف البصري: ويعني أن المتعلم يستخدم اللمس والسمع للتعلم ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار.
- ضعف البصر: ويعني أن المتعلم ضعيف البصر يستطيع استخدام الإبصار لأغراض التعلم إلا أن إعاقته البصرية تتداخل مع قدراته الوظيفية اليومية.

وتعرف الإعاقة البصرية إجرائيا بأنها: عدم قدرة الطالبات على استخدام حاسة البصر بفاعلية وكفاءة، حيث لا يمكنهن التمييز بين النصوص المختلفة التي تشتمل عليها

منصات التعلم، ولذلك يلجأن إلى الاعتماد على حواسهن الأخرى لتعويض هذا النقص كحاسة اللمس، للتعلم بعدة طرق أبرزها طريقة برايل للكتابة والمدعومة على نظم تشغيل الأجهزة الذكية، وحاسة السمع أيضا، وذلك من خلال الاعتماد على برامج قارئات الشاشة في تلك الأجهزة والتي تساعدهن على إمكانية الوصول إلى منصات التعلم وتوظيفها والاستفادة منها في العملية التعليمية.

منصات التعلم

أصبح توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني وأدواته المتنوعة في كافة المجالات التعليمية ضرورة تتطلبها بيئات التعلم الحالية وذلك لمواجهة الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه متعلمين اليوم، وتعد منصات التعلم الإلكترونية من أبرز أدوات التعلم الإلكتروني وأكثرها نفعا وفائدة للمتعلمين، لما تؤديه من دور هام في تزويد هؤلاء المتعلمين بمختلف المعارف والعلوم التي تلبي متطلباتهم التعليمية كما أنها تساعد على تحسين عملية تعلمهم والرقي بها بصورة منتظمة ومتطورة.

ويعتبر مصطلح منصات التعلم الإلكتروني من المصطلحات واسعة النطاق في العصر الحالي، ويتضمن في طياته مدى واسعاً من أنظمة تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) المستخدمة لتقديم عملية التعلم ودعمها، والتي تساعد بدورها في دمج أدوات الاتصال والتعاون، وتضمن وجود حيز آمن للعمل الفردي عبر الإنترنت، وتساهم في توفير أدوات تمكن المعلمين من تفصيل المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات المتعلمين وتساعدهم على متابعة تقدمهم، وتتيح هذه الأنظمة أيضا إمكانية الوصول لها في أي وقت ومن أي مكان، ويمكن أن يتم تطبيق مصطلح منصات التعلم الإلكتروني على بيئات التعلم الافتراضية (VLE) أو على مكونات بيئات التعلم المدارة (MLE) (United kingdom department for education and skills, 2005, p. 18).

وفي ذات السياق يعرف جارسيا وجورج (García & Jorge, 2006, p53) منصات التعلم الإلكتروني بأنها: مجموعة متعددة من تطبيقات الويب (web 2.0) التي تمثل الجيل الثاني وتدعم طرقاً مختلفة للتعليم عبر شبكة الإنترنت، وذلك في سياقات متنوعة، وقد يكون التعلم فيها متزامناً أو غير متزامن.

مميزات منصات التعلم

على الرغم من تباين مميزات منصات التعلم المختلفة إلا أنها تشترك في عدة مميزات رئيسة، ويمكن تلخيصها كما يأتي:

- التخصيص: وفقاً لاحتياجات المستخدم من خلال خيارات اللغة، وإعدادات التنبيه وغيرها من الخصائص التي يمكن تغييرها بما يتلاءم مع احتياجات المستخدمين.

- التسجيل: أي السماح للمستخدمين بالتسجيل عبر الإنترنت وتعقب معلوماتهم، ومدى تقدمهم في المقرر، ونتائج اختباراتهم فضلاً عن السماح لهم بدفع تكاليف دراسة المقررات عبر الإنترنت.
- الفصول الافتراضية: أي توظيف أنظمة السبورة الذكية من أجل تنفيذ حصص افتراضية للمتعلمين.
- التواصل الاجتماعي: أي أن تكون منصة التعلم الإلكتروني متكاملة مع وسائل التواصل الاجتماعي ومرتبطة بها.
- التقارير: أي أن يكون هناك نظام لإعداد وتقديم التقارير ضمن المنصة (Deljanin, et al., 2017, p. 455).

وفي ذات السياق فقد حددت العديد من الدراسات السابقة أبرز مميزات منصات التعلم الإلكترونية، كدراسة رادوفيتش وآخرين (Radovic, et al., 2014)، ودراسة بوباثراج وتشيلامني (Boopathiraj & Chellamani, 2015)، ودراسة ستاسيناكيس وكالوجياناكيس (Stasinakis & Kalogiannakis, 2015)، ودراسة (السيد، ٢٠١٦)، والتي ورد منها:

- تدعم معايير الجودة العالمية في التصميم والخدمات المتاحة.
- توفر أدوات المتابعة المستمرة لمستوى المتعلمين ومدى تقدمهم.
- تساعد على تصميم الاختبارات الإلكترونية المتنوعة وتحليل نتائج المتعلمين.
- تدعم العديد من اللغات لمستخدميها ومن أهمها اللغة العربية.
- تساعد على إنشاء العديد من مجموعات التعلم حسب اهتمامات المستخدمين.
- تمكن من إنتاج المقررات الدراسية بأنشطتها المتنوعة في مدة زمنية قصيرة.
- تسهم في الأرشفة الكاملة للمحتوى التعليمي ولبيانات كافة المستخدمين.
- توفر نظم حماية عالية للتطبيقات الإلكترونية على الأجهزة الذكية.
- تسهم في تنوع مصادر التعلم مما يخلق فرصاً متعددة من التحليل والمناقشة.
- تحافظ على خصوصية المستخدمين وتضمن السرية الدائمة لمعلوماتهم.
- تمكن من الربط بين منصات التعلم الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي.
- تمتاز بالإتاحة، فالمنصات مفتوحة المصدر تقدم خدماتها كاملة بطريقة مجانية.
- تهتم بالتحديث الدوري للمعلومات والمقررات الدراسية بما يتوافق مع التطورات العلمية.

فوائد منصات التعلم

توصلت دراسة أماندو وآخرين (Amandu, et al., 2013) إلى أن استخدام منصات التعلم الإلكتروني قد ساهم في تحسين قدرة المتعلمين على الإعداد في مرحلة ما قبل الدرس، والمشاركة بعد انتهاء الدرس، وتنمية الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى أن منصات التعلم

يمكن اعتبارها بمثابة إستراتيجية تدريسية مهمة للمعلم، يستخدمها لإثارة دافعية المتعلمين وتعزيز واستدامة اهتمامهم بالتعلم الموجه ذاتياً، وتنمية الجوانب الإبداعية لديهم.

كما أفادت دراسة أوبرويو (Oproiu, 2015, p. 431) أن استخدام منصات التعلم الإلكتروني قد عمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم وجعلهم أكثر اهتماماً بأنشطة التعلم المطبقة في البيئات الافتراضية، وأتاح إمكانية تعاونهم مع أقرانهم في أداء الواجبات المنزلية، وتيسير الاتصال بالمعلم بشكل مباشر، والاستفادة من ميزة الموضوعية في الاختبارات الإلكترونية، وتيسير التقييم الذاتي، وإتاحة مكتبة افتراضية يمكن الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان.

أنواع منصات التعلم

بعد الاطلاع على الأدبيات التي تناولت نظم التعلم باستخدام منصات التعلم الإلكترونية كدراسة داقر وآخرين (Dagger, et al., 2007) ودراسة بيوتروفسكي (Piotrowski, 2010) ودراسة (فارس، ٢٠١١) ودراسة كوستا وآخرين (Costa, et al., 2012)، يمكن تصنيف منصات التعلم الإلكترونية إلى نوعين أساسيين، هما:

أولاً: المنصات مفتوحة المصدر، وهي أنظمة مجانية بالكامل، وتستخدم في الكثير من الجامعات كأحد أهم الأدوار الرئيسة في توظيف التعلم الإلكتروني، وتضم العديد من الأنواع العالمية منها، كنظام مودل (Moodle) وسكولوج (Schoolog) وإدمودو (Edmodo) وقوقل كلاس روم (Google Class room) ومنصة أكادوكس (Acadox).

ثانياً: المنصات مغلقة المصدر، وهي أنظمة تجارية غير مجانية تتبع ملكيتها لشركات خاصة، وتتاح للمؤسسات التعليمية مقابل رسوم مادية مضافاً إليها تكلفة الاستخدام، ومن أمثلتها بلاك بورد (Black board) وكليكس (Clix) وغيرها من الأنظمة الأخرى.

عيوب منصات التعلم

توصل بينا (Piña, 2010, p. 4-5) في دراسته إلى وجود العديد من العيوب وجوانب القصور المرتبطة بمنصات التعلم الإلكتروني، والتي جاء من أبرزها بطء استخدام تلك المنصات وغموضها في بعض الأحيان، وتركيزها بشكل أكبر على الاحتياجات الإدارية أكثر من احتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى أن واجهة الاستخدام الخاصة بها تتسم بالجمود مقارنةً ببعض البيئات الاجتماعية الإلكترونية الحديثة التي تعد من أكثر البيئات جذباً للمتعلمين، كما تتسم العديد من واجهات الاستخدام الخاصة بهذه المنصات بأنها غير سهلة الاستخدام بالنسبة للعديد من المستخدمين لها مما يتطلب تبسيطها وجعلها أكثر فاعلية ومرونة، كما أن الكثير من أنظمة تلك المنصات مصممة للعمل بشكل رئيسي كمستودع للمواد التعليمية ولا تدعم الممارسات التعليمية المستندة إلى أسس علمية متينة، فضلاً عن نقص التوجيه المتعلق بالتصميم التعليمي وقلة الأدوات المستخدمة لتطوير التعلم المستند إلى الوسائط المتعددة الثرية.

أدبيات الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً لأهم الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة، وقد تمَّ تقسيمها إلى محورين على النحو الآتي:

أ- منصات التعلم والدافعية:

اهتم العديد من الباحثين بإجراء دراسات عن منصات التعلم بغرض الكشف عن فاعليتها في تنمية دافعية المتعلمين، من ضمنها دراسة أوزيك (Özek, 2018) التي هدفت إلى التحقق من أثر دمج التعرف على انفعالات الطلاب ونظم إدارة التعلم وتحديدا منصات التعلم الإلكتروني منها على دافعية الطلاب وتحصيلهم الدراسي، وقد اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالب من طلاب الهندسة بإحدى الجامعات في شرق تركيا قسمت إلى ثلاث مجموعات، وجمعت البيانات من خلال استبيان لاستراتيجيات الدافعية للتعلم، إلى جانب استخدم اختبار تحصيلي، وأشارت النتائج إلى أن مستويات دافعية طلاب المجموعة التجريبية كانت أعلى من دافعية طلاب المجموعتين الأخيرتين، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية للتحقق من الأنماط والمقاصد السلوكية للطلاب بشأن استخدام دمج التعرف على الانفعالات مع نظام إدارة التعلم.

جاءت بعد ذلك دراسة نصر الله وآخرين (Nasrullah, et al., 2018) التي سعت لإعداد ورقة عمل للطلاب باستخدام منصة التعلم الإلكتروني إدمودو كأداة لدعم التعلم والتحقق من فعالية نموذج تعليم الأقران المطبق في بيئة تعلم الرياضيات الاقتصادية على دافعية الطلاب واتجاهاتهم، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية تتألف من (٤٠) طالب والأخرى ضابطة تتألف من (٢٩) طالب، جمعت البيانات من خلال اختبار لتقييم نواتج التعلم، واستبيان لقياس الدافعية، واستبيان لقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم باستخدام نموذج تعليم الأقران المعزز بمنصة التعلم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة، كما كانت دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام منصة إدمودو أعلى في المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة التربويين والمعلمين على التوظيف والاستفادة من التقنيات التعليمية ممثلة في منصات التعلم الإلكتروني.

ثم دراسة تسياكيرودي (Tsiakyroudi, 2018) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية منصة التعلم الإلكتروني إدمودو في تنمية دافعية الطلبة اليونانيين في المرحلة الثانوية لتعلم الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد اتبعت المنهج المختلط وذلك عبر توظيف أدوات كمية وكيفية لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة من (٨ طلاب، و٣ طالبات) من طلبة الصف الثالث بالمرحلة الثانوية، تكونت أدوات الدراسة من استبيان، إلى جانب إجراء مقابلات شخصية شبه مقننة مع الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها أن تنفيذ المعالجة التجريبية كان له أثر إيجابي على دافعية الطلبة نحو الكتابة، إلى

جانب زيادة مشاركتهم وانخراطهم في عمليات ومهام الكتابة، بالإضافة إلى أن منصة إدمودو قد أتاحت الفرصة للكتابة التشاركية التعاونية، وأوصت الدراسة بأن يقوم المعلمون بإحداث تغيرات في أساليبهم التدريسية عبر إدخال منصات التعلم الإلكتروني في دروسهم بوصفها طريقة لاستدامة اهتمام الطلبة بالكتابة ووسيلة لتدشين بيئة تعليمية انفعالية إيجابية.

ودراسة (الفوزان، ٢٠١٤) التي سعت إلى التعرف على أثر استخدام تقنية أكادوكس الإلكترونية في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القويعية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت مقياس للدافعية نحو التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين على الاستفادة من التقنيات الحديثة وتطبيقاتها كمنصة التعلم أكادوكس.

ب- منصات التعلم من خلال برامج قارئات الشاشة للمعاقين بصريا:

تجدر الإشارة هنا أن جميع الدراسات أجنبية محدودة العدد، وذلك لعدم توافر دراسات عربية أو محلية ركزت على إجراء دراسات تتناول منصات التعلم للمعاقين بصريا، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة كالفو وآخرين (Calvo, et al., 2011) والتي هدفت إلى تقويم ما إذا كان وهو نظام إدارة التعلم "مودل" يتسم بسهولة الوصول بالنسبة للطلاب المعاقين بصرياً، وظفت منهج البحث التقويمي، ولجمع البيانات تم تصميم استمارة لتقويم مدى سهولة الوصول لنظام مودل، ولتنفيذ هذه الدراسة تم استخدام اثنين من قارئات الشاشة وهما: JAWS و NVDA، وقد أبرزت نتائج التقويم أن إرشادات سهولة الوصول التي قدمت من قبل (W3C) لم تتوافر في نظام إدارة التعلم "مودل"، كما أظهرت أيضا أن الأفراد الذين يستخدمون أجهزة قارئ الشاشة غير قادرين على الوصول إلى الغالبية العظمى من وظائف نظام مودل، وقد أظهر التقويم عدة صعوبات تحد من سهولة الوصول لنظام مودل، وتمت التوصية بالسماح للمستخدم بالتحكم في الإبحار، وإبراز مقترحات للأخطاء، وتقديم وصول كامل من خلال لوحة المفاتيح، وتقديم عناوين وصفية تصف بنية صفحة الويب.

ثم دراسة كالفو وآخرين (Calvo, et al., 2014) التي سعت إلى تحديد معوقات سهولة الوصول لنظام إدارة محتوى التعلم "مودل" بالنسبة للمستخدمين الذين يستخدمون قارئات الشاشة، وتم تنفيذ هذا التقويم من وجهة نظر اثنين من المعاقين بصرياً، وتم العمل على تقويم سهولة الوصول من منظورين رئيسيين وهما: سهولة الوصول لأداة التأليف الخاصة بنظام "مودل" وأيضا سهولة الوصول إلى صفحات الويب التي تتولد باستخدام أداة تأليف "مودل"، واعتمد في ذلك على استخدام أسلوب التقييم الشمولي استنادا على آراء خبير في تصميم صفحات الويب، أما التقويم من وجهة نظر المستخدمين فقد تم على عينة قوامها فردان مكفوفان من الذين يصِلون إلى المحتوى التعليمي من خلال قارئات الشاشة، استخدما قارئَي

الشاشة NVDA و JAWS، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن نظام "مودل" لم يفِ بالكثير من المبادئ التوجيهية لسهولة الوصول وفقاً للمعايير المحددة، وأظهرت أيضا أن التقويم من وجهة نظر المستخدمين المكفوفين واجه العديد من المشكلات أثناء تفاعلهم مع نظام "مودل"، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام محتوى يسهل الوصول إليه وغير مستند إلى الويب، وأيضا محاولة التغلب على أخطاء سهولة الوصول الشائعة في الوظائف المستندة إلى الويب.

ودراسة أرمانو وآخرين (Armano, et al., 2018) التي هدفت إلى الكشف عن مدى سهولة وصول الأفراد المعاقين بصرياً لنظام إدارة التعلم (Moodle 2)، ووظفت الدراسة منهجية بحثية تقويمية، تضمنت عينة الدراسة أربعة طلاب جامعيين من المعاقين بصرياً في إيطاليا يستخدموا قارئات الشاشة أبرزها nvda أو عارضات برايل القابلة للتحديث، تم الاعتماد على قالب سهولة الوصول الطوعي للمنتج (VPAT) كأداة لجمع البيانات، وأبرزت النتائج أن جميع المشاركين كانوا قادرين على إتمام جميع المهام بدرجات مختلفة من الصعوبة، وأظهرت أيضا أن المستخدمين واجهوا صعوبات في سهولة الوصول جعلت استخدام النظام أكثر إشكالية، وأوصت الدراسة بضرورة فحص جميع العناوين وأدوات التحكم في نظام "مودل" لضمان أنه قد تم توسيمها ووضع علامات لها بشكل صحيح.

ودراسة كرولاك وآخرين (Królak, et al., 2017) التي هدفت إلى تقييم مدى سهولة الوصول إلى مجموعة منتقاة من مقررات (MOOCs) المقدمة عبر منصة كورسيرا (Coursera) للمتعلمين المكفوفين الذين يستخدمون قارئات الشاشة وأجهزة برايل للتفاعل مع أجهزة الحاسوب والأجهزة النقالة استنادا إلى آرائهم، وظفت منهج البحث النوعي، وقد شارك في الدراسة سبعة طلاب في جامعة لوتز للتقنية، وقد طُلب من كل مشارك إتمام مقرر (MOOC) لمدة أربعة أسابيع تم تقديمه من خلال منصة كورسيرا (Coursera)، وطُلب منهم أيضا أخذ ملاحظات بشأن المعوقات والقضايا التي واجهوها أثناء المقرر، وذِكْرها للباحث بعد إتمام كل أسبوع في المقرر، وقد تم تقييم مدى سهولة الوصول إلى مقررات (MOOCs) استرشاداً بالمبادئ الأربعة لإرشادات سهولة الوصول إلى محتوى الويب المعروفة اختصاراً (WCAG 2.0)، اعتمد في جمع البيانات على عناصر من دراسات الحالة ودراسة اليوميات، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المستخدمون واجهوا العديد من الصعوبات، وأوصت الدراسة بالعمل للتغلب على مشكلات سهولة الوصول لمقررات (MOOCs) من أجل جعلها أداة أكثر سهولة بالنسبة للمستخدمين المعاقين بصرياً.

ويظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة اتفاق دراسات المحور الأول مع الدراسة الحالية في توظيف منصات التعلم، مع اختلافها في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، كما تتفق عينة الدراسة الحالية مع الدراسات التي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الجامعية كدراسة أوزيك (Özek, 2018)، ودراسة نصر الله وآخرين (Nasrullah, et al.,

2018)، وتختلف معها ومع باقي الدراسات الأخرى كدراسة تسياكيرودي (Tsiakyroudi, 2018)، ودراسة (الفوزان، ٢٠١٤)، في نوع العينة المختارة حيث تمثلت عينة الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الجامعية المعاقات بصريا.

كما يظهر من خلال مراجعة دراسات المحور الثاني اتفاقها مع الدراسة الحالية في عنايتها بمنصات التعلم من خلال برامج قارئات الشاشة للمعاقين بصريا، مع اختلافها معها في أهدافها، وتتفق عينة الدراسة الحالية والتي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الجامعية من المعاقين بصريا مع دراسة أرمانو وآخرين (Armano, et al., 2018)، ودراسة كرولاك وآخرين (Królak, et al., 2017)، وتختلف مع دراسة كالفو وآخرين (Calvo, et al., 2011) في كون العينة لا تتمثل في المتعلمين، وقد استفادت الدراسة الحالية من الخلفيات النظرية للدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أدواتها.

منهج الدراسة

وظفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وصياغة فرضيات الدراسة، وبناء أدواتها بطريقة علمية صحيحة، وأيضا المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطالبات المعاقات بصريا في عدة جامعات محلية بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في جامعة تبوك وجامعة الطائف وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة طيبة بمنطقة المدينة المنورة.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من الطالبات المعاقات بصريا والبالغ عددهن (٣٠) طالبة من جامعة تبوك وجامعة الطائف وجامعة الملك عبدالعزيز، أما عينة الدراسة الأساسية والتي اختيرت قصديا، فتكونت من الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة في المدينة المنورة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة (التجريبية)

المجموعة	القياس القبلي	القياس البعدي
التجريبية	١٥	١٠

متغيرات الدراسة

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. **المتغير المستقل:** يتمثل المتغير المستقل في منصات التعلم.
٢. **المتغير التابع:** يتمثل المتغير التابع في الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا.

ضبط متغيرات الدراسة:

تمت محاولة ضبط متغيرات الدراسة من جوانب عدة، كما يأتي:

- **مستوى الإعاقة**: جميع عينة الدراسة هن من الطالبات المعاقات بصريا يعتمدن على توظيف حواسهن الأخرى في التعلم لعدم قدرتهن على توظيف حاسة البصر بكفاءة.
- **استبعاد عدد من عينة الدراسة**: الجدول (١) يوضح العدد الأولي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والعدد النهائي في التطبيق البعدي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للدافعية، واتبعت في إعداده الخطوات التي وردت في دراسة (الحسني، ٢٠١٧)، ودراسة (الشريف، ٢٠١٦)، ودراسة (حكمي، ٢٠١٥)، ودراسة (مدني، ٢٠١٧)، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٦) كما يأتي:

١. تحديد الهدف من المقياس: والذي يتمثل في الكشف عن مستوى دافعية الطالبات المعاقات بصريا نحو دراسة محتوى المقرر الدراسي باستخدام منصات التعلم.

٢. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة: تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة ببناء مقياس الدافعية والمذكورة سابقاً في مختلف التخصصات العلمية، وذلك للوقوف على الخطوات العلمية الصحيحة لكيفية إعداد المقياس للدراسة الحالية.

٣. إعداد الصورة المبدئية للمقياس: لإعداد الصورة المبدئية للمقياس تم اتباع عدد من الإجراءات، وهي:

أ. تحديد محاور المقياس: قُسِم المقياس إلى أربعة محاور رئيسية، كل محور منها يشتمل على عدد معين من العبارات التي ترتبط به، حيث يقيس المحور الأول: الدافعية الداخلية الناشئة من الطالبة ذاتها بدون تأثرها بأي عوامل أخرى، وتكون من (٩) عبارات، والمحور الثاني: يقيس الدافعية الخارجية والتي ترتكز على العوامل في البيئة المحيطة بالطالبة، والتي قد تؤثر في استجابتها وتفاعلها مع الموقف التعليمي، وتكون من (٨) عبارات، وأما المحور الثالث: فيقيس الكفاءة الذاتية المكونة من تصور ذهني وتوقعات نحو الأداء من الطالبة لنفسها، وتكون من (٥) عبارات، بينما المحور الرابع: يقيس قلق الاختبار والذي قد يؤثر إيجابيا أو سلبيا على قدرات الطالبة ومهاراتها، وتكون من (٥) عبارات.

ب. صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس، والتي بلغت في صورتها الأولية (٣٥) عبارة، (١٨) منها عبارات إيجابية و (٩) عبارات سلبية.

ج. تقدير درجات المقياس: لتقدير درجات المقياس اتُّبِع نظام ليكرت للتدرج الخماسي: (موافقة بشدة، موافقة، غير متأكدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة).

د. صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة تعليمات المقياس، مع وضع هذه التعليمات بصفحته الأولى، ويتضمن ذلك ما يأتي:

- توضيح الهدف من المقياس.
- تقديم وصف مختصر للمقياس ومكوناته.
- عرض مثال يوضح للطالبة كيفية الإجابة عن محاور المقياس.

- أهمية الإجابة على جميع عبارات المقياس بموضوعية، مع التنبيه على عدم وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- التنبيه على أن المقياس تم إعداده بغرض البحث العلمي، وليس له أي علاقة بدرجات الطالبة في المقرر الدراسي، فهو مجرد تعبير صادق عن الرأي.

٤. صدق المقياس (Scale Validity)

يشير البسيوني (٢٠١٠، ص٢٤٢) إلى أن أداة القياس تعتبر صادقة "إذا كانت تقيس ما تدّعي قياسه"، وقد تم التأكد من صدق مقياس الدافعية من خلال حساب صدق ما يأتي:

أ. التحقق من صدق المقياس الظاهري (Face Validity) **:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه في صياغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لتقدير مدى وضوح تعليمات المقياس، ومدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعباراته، ومدى انتماء كل منها للمحور الذي تمثله، مع إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً لطبيعة الدراسة وأهدافها ولطبيعة العينة التي سيطبق عليها المقياس، وقد تم التعديل وفق توجيهات وآراء المحكمين، وأصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم يتكون من (٢٧) عبارة، والجدول (٢) يوضح توزيع عبارات مقياس الدافعية:

الجدول (٢): توزيع عبارات مقياس الدافعية

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	الكفاءة الذاتية	قلق الاختبار
١	٣	٥	٨
٢	٦	١٤	٩
٤	١٠	١٦	١٧
٧	١١	١٨	٢٦
١٢	١٣	٢٠	٢٧
١٥	١٩		
٢٣	٢١		
٢٤	٢٢		
٢٥			

ب. التحقق من صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity): يقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (أبو ناهية، ١٩٩٤، ص ١٢٧)، وللتأكد من الصدق الداخلي لمقياس الدافعية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة (من غير المشاركات في العينة الأساسية للدراسة)، وهي نفس العينة التي طبق عليها الاختبار التحصيلي، وتم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي

إليه، ثم بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٣): نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدافعية (ن= ٣٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: الدافعية الداخلية									
١	٠,٦٩ ** ٠	٢	٠,٦٤ ** ٢	٤	٠,٦٦ ** ١	٧	٠,٥٢ ** ٨	١٢	٠,٦٦ ** ٢
١٥	٠,٤٤ * ١	٢٣	٠,٦٣ ** ٦	٢٤	٠,٧٦ ** ٢	٢٥	٠,٧٢ ** ٢	-	--
المحور الثاني: الدافعية الخارجية									
٣	٠,٧٠ ** ٥	٦	٠,٦٠ ** ٧	١٠	٠,٦٧ ** ٧	١١	٠,٦٦ ** ٠	١٣	٠,٥٨ ** ٥
١٩	٠,٦٦ ** ١	٢١	٠,٤٩ ** ٣	٢٢	٠,٧٣ ** ١	-	--	--	--
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية									
٥	٠,٧١ ** ٦	١٤	٠,٨٠ ** ٤	١٦	٠,٨٣ ** ٣	١٨	٠,٨٢ ** ٧	٢٠	٠,٦٨ ** ٦
المحور الرابع: قلق الاختبار									
٨	٠,٧٧ ** ٤	٩	٠,٧٨ ** ٧	١٧	٠,٧٠ ** ٤	٢٦	٠,٧٧ ** ٦	٢٧	٠,٧٥ ** ٨

**** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يؤكد على أن جميع فقرات مقياس الدافعية تتميز بدرجة إحصائية مقبولة من الصدق الداخلي.

جدول (٤): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور مقياس الدافعية (ن= ٣٠)

محاور المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الدافعية الداخلية	٠,٨٠٨	دال عند ٠,٠١
المحور الثاني: الدافعية الخارجية	٠,٧٥١	دال عند ٠,٠١
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية	٠,٧١٦	دال عند ٠,٠١
المحور الرابع: قلق الاختبار	٠,٥١٥	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٠,٨٠٨)، (٠,٧٥١)، (٠,٧١٦)، (٠,٥١٥)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع محاور مقياس الدافعية تتسم بدرجة مقبولة من الصدق الداخلي.

٥. ثبات المقياس (Scale reliability)**:**

يشير البسيوني (٢٠١٠، ص ٢٤٢) إلى أن أداة القياس تعتبر صادقة "إذا كانت تعطي نفس النتائج تقريباً باستمرار، إذا ما تقرر تطبيقها على نفس المبحوثين وتحت نفس الشروط"، وللتأكد من صدق مقياس الدافعية تم اتباع الطرق الآتية:

أ. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's): تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (α) لكل محور من المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج ثبات مقياس الدافعية بمعامل ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

محاور المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: الدافعية الداخلية	٩	٠,٨٠٧
المحور الثاني: الدافعية الخارجية	٨	٠,٧٩٤
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية	٥	٠,٨٣٢
المحور الرابع: قلق الاختبار	٥	٠,٨١٤
الدرجة الكلية للمقياس	٢٧	٠,٨٧٦

يلاحظ من الجدول (٥) أن معاملات الثبات لمحاور مقياس الدافعية بطريقة "ألفا كرونباخ" تراوحت بين (٠,٧٩٤-٠,٨٣٢)، وهي قيم تؤكد على أن محاور مقياس الدافعية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، كما بلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (٠,٨٧٦)، وهي قيمة تؤكد على أن مقياس الدافعية يتمتع بدرجة إحصائية مقبولة من الثبات.

ب. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)**:** تم تجزئة درجات طالبات العينة الاستطلاعية على مقياس الدافعية إلى نصفين، الدرجات الفردية في مقابل الدرجات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لحساب الارتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول باستخدام معادلة جتمان "Guttmann" (علام،٢٠٠٠، ص ١٥٨)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (٦): نتائج ثبات مقياس الدافعية بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

محاور المقياس	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
المحور الأول: الدافعية الداخلية	٠,٧٠٠	٠,٨٠٤
المحور الثاني: الدافعية الخارجية	٠,٦٧٢	٠,٧٩٥
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية	٠,٧٨٩	٠,٨٥١
المحور الرابع: قلق الاختبار	٠,٧٠٤	٠,٧٧٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٠٩	٠,٨٨٨

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات لمحاور مقياس الدافعية بطريقة "التجزئة النصفية" تراوحت بين (٠,٧٧٤- ٠,٨٥١)، وهي قيم تؤكد على أن محاور مقياس الدافعية تتمتع بدرجة مقبولة إحصائيا من الثبات، كما بلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (٠,٨٨٨)، وهي قيمة تؤكد على أن مقياس الدافعية يتمتع بدرجة إحصائية مقبولة من الثبات.

٦.حساب زمن الإجابة على مقياس الدافعية: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على مقياس الدافعية بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبة، وحساب الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة على جميع عبارات المقياس، ثم استخراج المتوسط الحسابي للزمن بقسمة مجموعة الأزمنة على عدد أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط زمن الإجابة على المقياس بلغ (٢٠) دقيقة.

٧.الصورة النهائية لمقياس الدافعية: في ضوء اقتراحات المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٢٧) عبارة، حيث اشتمل على البيانات الأساسية للمؤسسة التعليمية وبيانات الطالبة اللازمة وتعليمات المقياس، وبناء على ذلك فإنه يعتبر صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

إجراءات الدراسة

أولا: تصميم منصة التعلم من خلال برنامج قارئ الشاشة للمعاقين بصريا:

بعد مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت نماذج التصميم التعليمي (Instructional Design Models)، كدراسة (الصالح، ٢٠٠٥)، ودراسة (عزمي، ٢٠١٦)، ودراسة (زامل ودويكات، ٢٠١٧)، ودراسة (الجريوي، ٢٠١٨)، تم بناء محتوى التعلم القائم على منصات التعلم وتحديدا منصة أكادوكس (Acadox)، وفق النموذج العالمي (ADDIE Model) وفق المراحل الآتية:

أولا: مرحلة التحليل (Analysis): تضمنت مرحلة التحليل ما يلي:

١. تحليل المشكلة وتقدير الاحتياجات التعليمية: تحددت مشكلة الدراسة الحالية في عدم العناية بتوظيف بيئات التعلم الإلكترونية من خلال التقنيات التعليمية المساندة مع الطالبات

المعاقات بصريا، واتضحت هذه المشكلة بدقة من خلال إجراء استبيان استطلاعي على الطالبات، وتم التأكد من صلاحيته، وذلك بعرضه على عدد من المحكمين في قسم تقنيات التعليم.

٢. **تحديد الهدف العام:** يتمثل الهدف العام في تقديم المحتوى التعليمي للطالبات داخل بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية تستند على برنامج قارئ للشاشة باعتباره أداة الإبحار الرئيسة فيها، وذلك بغرض تنمية الدافعية لديهن.

٣. **تحليل خصائص المتعلمين:** حُددت خصائص الطالبات بأنهن من الطالبات المعاقات بصريا، ويدرسن في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وتتراوح أعمارهن من (١٩-٢١) سنة.

٤. **تحليل المحتوى التعليمي:** تم إجراء تحليل شامل ودقيق للمحتوى التعليمي، والمكون من العديد من الموضوعات النحوية في مقرر مهارات اللغة العربية ١.

٥. **تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم:** تم التأكد من توافر جميع التسهيلات الإدارية والبشرية والمادية اللازمة للحد من ظهور معوقات أو مشكلات أثناء فترة إجراء التجربة.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design):

وتشتمل مرحلة التصميم على المراحل الفرعية الآتية:

١. **تحديد عناصر المحتوى التعليمي:** اشتمل المحتوى التعليمي على موضوعات أساسية، كل موضوع من هذه الموضوعات يتألف من عدد من العناصر الفرعية.

٢. **تحديد الأهداف التعليمية:** تم وضع أهداف إجرائية على جميع الموضوعات التي سيتضمنها المحتوى التعليمي، وعرضت على المختصين لمراجعتها وإبداء ملاحظاتهم وأجريت التعديلات اللازمة وفقا لذلك.

٣. **تصميم أدوات الدراسة:** تتطلب الدراسة الحالية إعداد وبناء أداة مقياس للدافعية؛ وقد تم التطرق لخطوات تصميمه وأساليب التحقق من صدقه وثباته فيما سبق.

٤. **تصميم استمارة تقييم لبيئة التعلم:** ستُعرض منصة التعلم المستهدفة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ويُطلب منهم الحكم على مدى توافر معايير جودة التعلم الإلكتروني فيها.

٥. **تحديد مصادر وأنشطة التعلم:** وتتمثل في العروض التقديمية، ومقاطع الفيديو، والتسجيلات الصوتية، والأجهزة الذكية، وشبكة الإنترنت، والدليل الإرشادي، والمحتوى الإثرائي، وجميع أنشطة التعلم الأخرى.

٦. **تحديد أنماط التفاعل في بيئة التعلم:** ويتم في هذه المرحلة تحديد دور الباحثة وأدوار الطالبات الفردية منها والجماعية، وأيضا تحديد كيفية التفاعل بين الجميع عبر المنصة الإلكترونية.

٧. **تحديد أساليب التقويم:** في هذه المرحلة يتم تحديد أساليب التقويم التي سيتم استخدامها، حيث جاءت هذه الأساليب وفق ثلاث مراحل، وهي التقويم القبلي والتكويني والختامي.

ثالثاً: مرحلة التطوير (Development):

في هذه المرحلة يتم تحديد الخطوات التفصيلية لتخطيط المحتوى التعليمي، والإنتاج الفعلي له، وتتمثل هذه الخطوات فيما يأتي:

١. كتابة السيناريو: تم تحويل جميع الأفكار والتصورات المتعلقة بالمحتوى التعليمي القائم على منصة التعلم، إلى نصوص مكتوبة ومرتبة ترتيباً منطقياً تبعاً لتسلسل عناصر المحتوى.

٢. تحديد المنتج التعليمي ووصف مكوناته: في هذه المرحلة طُورت أداة القياس ومصادر وأنشطة التعلم المتعلقة بالمحتوى التعليمي، حيث تم الإنتاج الفعلي لها، وفق ما يأتي:

إنتاج مقياس الدافعية بطريقة إلكترونية، ومقاطع الفيديو التعليمية، والعروض التقديمية، والمقاطع الصوتية ومعالجتها، والشروحات الخاصة بالدليل الإرشادي للطالبة.

رابعاً: مرحلة التطبيق (Implementation):

تتضمن هذه المرحلة خطوتين أساسيتين، وهما:

١- الدخول على منصة التعلم، ثم إنشاء حساب شخصي، وبعد ذلك إكمال جميع المتطلبات اللازمة لبيئة التعلم.

٢- التجريب الاستطلاعي لمنصة التعلم بهدف زيادة الضبط، وللتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وفي هذا السياق يمكن عرض أبرز صعوبات توظيف منصة التعلم (أكادوكس) من خلال برنامج قارئ الشاشة (Voice Over) التي تم التوصل إليها كما يأتي:

- المعلومات الإضافية: عدم اشتمال صفحة المستخدم على معلومات إضافية للعناصر والأدوات التقنية المختلفة التي تتألف منها.
- محتويات الصور: عدم قدرة برنامج قارئ الشاشة (Voice Over) على قراءة محتويات الصور.
- مربع الحوار: عدم وجود نص مكتوب لإغلاق مربع الحوار، وذلك عند الرغبة في إبداء رأي أو إرسال مشاركة والاكتفاء بوضع علامة إغلاق مرئية لا يدعمها برنامج قارئ الشاشة (Voice Over).
- إمكانية العودة: عدم وجود تنبيه بإمكانية العودة للصفحة الرئيسة، وذلك عند التنقل بين العناصر والإبحار في الأدوات التقنية للمنصة من خلال برنامج قارئ الشاشة (Voice Over).
- المعلومات الرئيسة: تثبيت المعلومات الرئيسة والعناصر المتعددة المتعلقة بالمجتمع الأكاديمي الذي انضم له المستخدم في كل صفحة من صفحات الأدوات التقنية الخاصة بالمنصة، بالرغم من وجود صفحة مستقلة لها يمكن الرجوع إليها على حدة، مما يؤدي إلى زيادة المدة المستغرقة للقراءة من قِبل برنامج قارئ الشاشة (Voice Over) نتيجة للتكرار في المعلومات بدون الحاجة لذلك.

خامساً: مرحلة التقويم (Evaluation):
تم في هذه المرحلة عرض منصة التعلم على المحكمين، وتبعاً لذلك تم إعداد استمارة لتقييمها في ضوء معايير جودة التعلم الإلكتروني.
ثانيا: البدء بتطبيق تجربة الدراسة:
تم البدء في إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:
١. الحصول على الخطابات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة.
٢. تحديد عينة الدراسة المتمثلة في (المجموعة التجريبية).
٣. تطبيق مقياس الدافعية على عينة استطلاعية خارج العينة الأساسية للدراسة.
٤. تطبيق تجربة استطلاعية لمنصة التعلم على مجموعة من الطالبات خارج العينة الأساسية للدراسة، بهدف زيادة الضبط والتحقق من فاعليتها وجاهزيتها للتعلم.
٥. الاجتماع بطالبات المجموعة التجريبية لتوضيح الهدف الذي تسعى الدراسة لتحقيقه.
٦. تطبيق مقياس الدافعية القبلي على عينة الدراسة.
٧. تطبيق تجربة الدراسة، وذلك بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام منصة التعلم (أكادوكس) واستغرقت فترة التطبيق ثلاثة أسابيع دراسية وذلك ابتداءً بتاريخ ٢٢/ ٧ /١٤٣٩هـ، وانتهاءً بتاريخ ١٠/ ٨/ ١٤٣٩هـ.
٨. تطبيق مقياس الدافعية البعدي على عينة الدراسة.
٩. تصحيح مقياس الدافعية.

المعالجة الإحصائية
عُولجت البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:
معادلة كوبر، ومعادلة هولستي، ومربع إيتا "η^2" وقيمة "d" المقابلة لها، واختبار "ويلكوكسون" للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب (Wilcoxon signed-rank test)، ومعادلة "بلاك" لنسبة الكسب (Blake Gain Ratio)، ومعامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's)، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها
تمت الإجابة عن سؤال الدراسة كما يأتي:
ما فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة؟
وللإجابة على هذا السؤال، تم صياغة الفرض الإحصائي الذي ينص على:
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لإشارة الرتب (Willcocxon- Singed Ranks Test) كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، وجاءت النتائج كما يأتي:

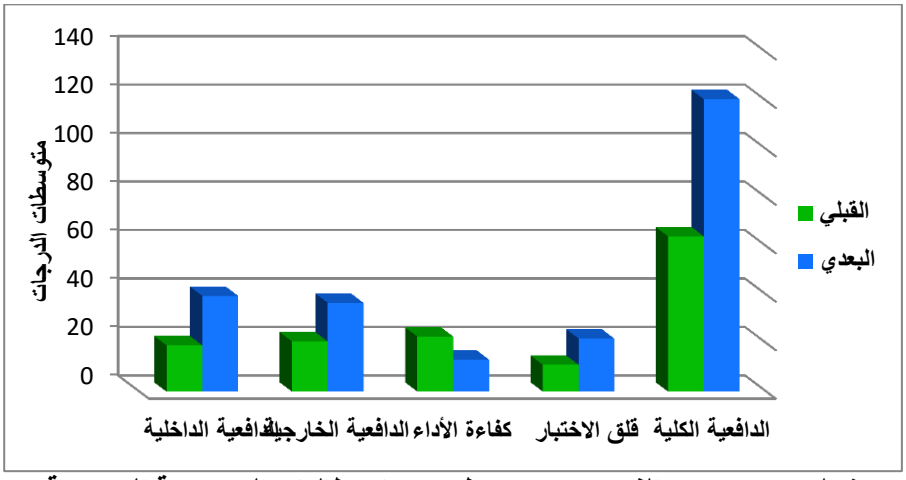
جدول (٧): نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية

محاور المقياس	نوع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
١-الدافعية الداخلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠٠٥	دال عند ٠,٠٥
	الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠			
	المتساوية	٠					
٢-الدافعية الخارجية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠٠٥	دال عند ٠,٠٥
	الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠			
	المتساوية	٠					
٣-الكفاءة الذاتية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠٠٥	دال عند ٠,٠٥
	الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠			
	المتساوية	٠					
٤-قلق الاختبار	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٥	٠,٠٠٥	دال عند ٠,٠٥
	الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠			
	المتساوية	٠					
الدافعية الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠	٢,٨٠٥	٠,٠٠٥	دال عند ٠,٠٥
	الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠			
	المتساوية	٠					

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية عند محاور (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار، الدافعية الكلية)، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية، لصالح التطبيق البعدي.



شكل (١): يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية

- **فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة:**

للتأكد من فاعلية منصة التعلم (أكادوكس) في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا اللاتي يمثلن المجموعة التجريبية، تم استخدام معادلة "بلاك" (Gain Ratio Blake)، لحساب نسبة الكسب المعدل، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (٨): نتائج معادلة "بلاك " لفاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا في جامعة طيبة لدى طالبات المجموعة التجريبية

مقياس الدافعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الكسب	الدلالة الإحصائية
١-الدافعية الداخلية	القبلي	١٩,١٠	٤٥	١,٢٤	ذات فاعلية
	البعدي	٣٩,٦٠			
٢-الدافعية الخارجية	القبلي	٢٠,٧٠	٤٠	١,٢٢	ذات فاعلية
	البعدي	٣٦,٦٠			
٣-الكفاءة الذاتية	القبلي	١٣,٢٠	٢٥	١,١٩	ذات فاعلية
	البعدي	٢٢,٧٠			
٤-قلق الاختبار	القبلي	١١,١٠	٢٥	١,٢١	ذات فاعلية
	البعدي	٢١,٩٠			
الدافعية الكلية	القبلي	٦٤,١٠	١٣٥	١,٢٢	ذات فاعلية
	البعدي	١٢٠,٧٠			

يتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

- نسبة الكسب لمعادلة "بلاك" عند محور (الدافعية الداخلية) بلغت (١,٢٤)، وعند محور (الدافعية الخارجية) بلغت (١,٢٢)، وعند محور (الكفاءة الذاتية) بلغت (١,١٩)، وعند محور (قلق الاختبار) بلغت (١,٢١)، وعند محور الدافعية (الكلية) بلغت (١,٢٢)، وهي قيم تؤكد على أن استخدام منصات التعلم ذات فاعلية في تنمية الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

يتبين أن لتوظيف منصات التعلم تأثيراً كبيراً على المتغير التابع (الدافعية)، وذلك بناءً على التحليل السابق للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت ارتفاع دافعية المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية عنه في القبلي، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن منصات التعلم ساعدت الطالبات المعاقات بصريا على الاستقلالية الذاتية، وقد يعود ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصريا أيضاً إلى أن توظيف التقنية في التعليم يؤدي دوراً رئيساً في التغلب على العديد من الصعوبات والمعوقات التي قد تواجههن في العملية التعليمية خاصة فيما يتعلق بجانب التفاعل والمشاركة، فقد يغلب على بعض الطالبات التردد والخجل وذلك لعدم إدراكهن لبعض جوانب البيئة المحيطة بهن، وافتقارهن لبعض مهارات التواصل المرتبطة بالإيماءات والتعابير المرئية التي تستخدم عادةً في قاعات الدراسة المعتادة، وتلبي منصة التعلم (أكادوكس) الاحتياجات التعليمية للطالبات المعاقات بصريا، ومن أهمها دعم برنامج قارئ الشاشة باعتباره من التقنيات المساندة التي تساعد على الإبحار والتجول في كافة مكونات البيئة التعليمية مما سينعكس إيجاباً على مستوى دافعيتهن نحو التعلم، ويمكن أن يرجع ارتفاع مستوى دافعية الطالبات نتيجة تكوينهن لاتجاهات إيجابية حول الذات، وذلك بسبب إتاحة فرص التعلم الإلكتروني لهن كغيرهن من قريناتهن المبصرات استناداً على مبدأ أن التعليم حق للجميع، ومن الممكن أن مرونة أدوات منصة التعلم (أكادوكس) وخلوها من جوانب الصعوبة والتعقيد التي قد لا تتلاءم مع طبيعة الطالبات كان لها دور في تحسين دافعيتهن نحوها وقد يكون لعضو هيئة التدريس تأثير مباشر على مستوى دافعية الطالبات، وذلك من عدة جوانب أساسية، ومنها التعزيز الدائم والمستمر للأداء، والتنويع في استخدام أساليب التقويم، بالإضافة إلى تقديم الدعم اللازم في أي وقت للإجابة عن استفساراتهن، وتعد الاختبارات الإلكترونية بأشكالها المختلفة التي تقدم للطالبات عبر منصات التعلم من أكثر العوامل الإيجابية المؤثرة على مستوى دافعيتهن، وقد يعزى وجود الفروق الإحصائية في الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية إلى جميع المبررات المذكورة أو بعضٍ منها، وذلك تبعاً للاختلاف الطبيعي الوارد بين الطالبات، مما جعل لهذه الأسباب أثراً واضحاً في تنمية الدافعية وتطورها.

وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوزيك (Özek, 2018) التي توصلت إلى أن مستويات دافعية طلاب المجموعة التجريبية أعلى من المجموعات الأخرى وأن الدافعية تمثل عاملاً هاماً لزيادة فرص النجاح، كما اتفقت مع نتائج

دراسة نصر الله وآخرين (Nasrullah, et al., 2018) التي أشارت إلى أن دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام منصة التعلم إدمودو أعلى في المجموعة التجريبية، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة تسياكيرودي (Tsiakyroudi, 2018) التي توصلت إلى أن توظيف منصة التعلم إدمودو ترتب عليه تأثير دافعي قوي على درجة مشاركة وانخراط الطلبة في مهام ودروس الكتابة، واتفقت مع نتائج دراسة (الفوزان، ٢٠١٤) التي أشارت إلى فاعلية منصة أكادوكس في تحفيز المتعلمين ومساعدتهم على المشاركة الإيجابية.

ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتيجة الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، لصالح التطبيق البعدي.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. توظيف منصات التعلم من خلال التقنيات المساعدة لتنمية دافعية الطلبة المعاقين بصريا في كافة الجامعات العربية والمحلية وباقي المراحل التعليمية المتعددة.
٢. تجهيز البنية التحتية والدعم الفني المتكامل لمواجهة العقبات والصعوبات التي تحول دون استخدام منصات التعلم في المؤسسات التعليمية مع الطلبة المعاقين بصريا.
٣. توعية كافة القائمين على العملية التعليمية بالخصائص والاحتياجات التربوية المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة بجميع فئاتهم المتعددة، وذلك لتحديد أساليب التعلم الملائمة لهم وفق ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم.
٤. توجيه أنظار المصممين إلى أهمية تطوير منصات التعلم بما يلائم إمكانيات المعاقين بصريا وتكييفها تبعا لدرجة تلك الإعاقة ونوعها وذلك لضمان عدم مواجهتهم لأي عوائق تقنية أثناء الاستخدام.

المراجع العربية

أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٩٤). **القياس التربوي**. (ط١)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

البسيوني، محمد سويلم (٢٠١٠). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. (ط١)، القاهرة، دار الفكر العربي.

الجريوي، سهام سلمان (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي باستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الورش التدريبية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. **مجلة الفتح للعلوم التربوية- جامعة ديالى**، ١٤(٧٤)، ص ١١٠- ١٤١.

الحسني، تهاني نايف (٢٠١٧). **أثر التقويم باستخدام ملف الإنجاز على قلق الاختبار والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة**. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

حكمي، إبراهيم علي (٢٠١٥). **فاعلية استخدام تطبيقات جوجل التربوية على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء بمدينة الرياض. رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.

زامل، ماجد علي؛ ودويكات، خالد عبدالجليل (٢٠١٧). مساعدة طلاب جامعة القدس المفتوحة على تصميم دروس محوسبة وفق نموذج ADDIE. **مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد**، ع (٥٣)، ص ٢٩٤-٣١٧.

الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٦). **الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**. (ط١)، عمّان، دار المسيرة.

الشريف، سامي محمد (٢٠١٦). **أساليب التفكير وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

الصالح، بدر عبدالله (٢٠٠٥). **التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق**. (ط١)، جامعة الكويت، مركز التعليم عن بعد.

صبري، ماهر اسماعيل (٢٠٠٢). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية والتعليم**. (ط١)، الرياض، مكتبة الرشد.

عبدالله، رويدا زهير (٢٠١٢). **علم النفس التربوي نحو رؤية معاصرة**. (ط١)، عمّان، دار البداية.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). **الوسائل التعليمية في التربية الخاصة**. (ط١)، عمّان، دار صفاء.

العتيبي، خلف مرشد (٢٠١٦). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بجودة الحياة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجموم. رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، (ط١)، القاهرة، دار الفكر العربي.

فارس، نجلاء محمد (٢٠١١). الاختلاف في مستوى القابلية للاستخدام في منصة عمل المقررات الإلكترونية الجامعية على ضوء توظيف وحدات التعلم. **تكنولوجيا التعليم- مصر**، ٢١(٤)، ص ٢٥٣-٢٨٨.

الفوزان، سعد عبدالرحمن (٢٠١٤). **أثر استخدام تقنية (Acadox) الإلكترونية في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة).** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

القحطاني، عبدالله حجاب (٢٠٠٨). **تقييم البرامج الناطقة التي يستخدمها المكفوفون في الدول العربية من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم. رسالة دكتوراه (غير منشورة).** الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، قسم التربية الخاصة.

لال، زكريا يحيى (٢٠١١). **التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليًا**. (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

مدني، سنية مصطفى (٢٠١٧). **فاعلية استخدام كتاب إلكتروني تفاعلي على التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المستوى السادس نظام المقررات في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة).** جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

المنتشري، حليمة يوسف. (٢٠١٧). **فاعلية منصة أكادوكس Acadox في تنمية مهارات التَّعلم التَّشاركي والتَّحصيل في مادة الفقه لدى طالبات المستوى الأول الثانوي بجدة. رسالة دكتوراه (غير منشورة).** جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

مؤتمر التقنيات المساندة خطوة جادة لتطبيق معايير التصميم الشامل، الشارقة، في الفترة من ٩-١١ مارس ٢٠١٧.

المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد- تعلم فريد لجيل جديد،، الرياض، في الفترة من ٢٦-٢٩ نوفمبر ٢٠١١.

المؤتمر العلمي الثاني للأشخاص من ذوي الإعاقة – تحت عنوان "تطبيقات وخدمات المكتبة الرقمية للطلاب والباحثين من ذوي الإعاقة"، جامعة حلوان، في الفترة من ٤-٥ ديسمبر ٢٠١٨.

المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) - أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٥-٢٦ نوفمبر ٢٠٠٧.

الهزيم، حسام غانم (٢٠١٣). الحلول الإلكترونية في العملية التعليمية. **المجلة العربية الدولية المعلوماتية**، ٢(٤)، ص ١-٢٢.

المراجع الأجنبية

Amandu, G. M., Muliira, J. K., & Fronda, D. C. (2013). Using moodle e-learning platform to foster student self-directed learning: Experiences with utilization of the software in undergraduate nursing courses in a Middle Eastern university. **Procedia-Social and Behavioral Sciences,** 93, 677-683.

Armano, T., Borsero, M., Capietto, A., Murru, N., Panzarea, A., & Ruighi, A. (2018). On the accessibility of Moodle 2 by visually impaired users, with a focus on mathematical content. **Universal Access in the Information Society**, 17 (4), 865-874.

Boopathiraj, C. & K. Chellamani (2015). Pre-Service Post Graduate-Teachers' First Time Experience with Constructivist Learning Environment (CLE) Using MOODLE. **1-Managers Journal on School Educational Technology**, 10 (4), 23-27.

Calvo, R., Iglesias, A., & Moreno, L. (2011). Is Moodle Accessible for Visually Impaired People?. **In International Conference on Web Information Systems and Technologies**. (101) Edition, Springer, Berlin, Heidelberg, 207-220.

Calvo, R., Iglesias, A., & Moreno, L. (2014). Accessibility barriers for users of screen readers in the Moodle learning content management system. **Universal access in the information society**, 13(3), 315-327.

Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. **ProcediaTechnology**, 5, 334-343.

Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E., & Wade, V. P. (2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to

flexible services. **Distance Learning. IEEE Internet Computing**, 11(3) , p28-35.

Deljanin, A., Čolaković, A., & Memić, B. (2017). An Overview of e-Learning Platforms for Transport and Intermodality. **In 7th International Maritime Science Conference–Book of Proceedings.** Solin, Croatia, April 20th-21st, 2017, 453-462.

García, F. B., & Jorge, A. H. (2006). Evaluating e-learning platforms through SCORM specifications. **In IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems,** (MCCSIS 2006), IADIS.

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. **The Internet and Higher Education**, 10(3), 157-172.

Królak, A., Chen, W., Sanderson, N. C., & Kessel, S. (2017). The Accessibility of MOOCs for Blind Learners**. In Proceedings of the 19th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility**, 401-402.

Nasrullah, A., Marlina, M., & Dwiyanti, W. (2018). Development of Student Worksheet-Based College E-Learning Through Edmodo to Maximize the Results of Learning and Motivation in Economic Mathematics Learning. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, 13(12), 211-229.

Oproiu, G. C. (2015). A study about using e-learning platform (Moodle) in university teaching process. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 180, 426-432.

Özek, M. (2018). The effects of merging student emotion recognition with learning management systems on learners' motivation and academic achievements. **Computer Applications in Engineering Education**, 26 (5), 1862-1872.

Piña, A. (2010). An overview of learning management systems. **In Learning management system technologies and software**

solutions for online teaching: Tools and applications. IGI Global, 1-19.

Piotrowski, M. (2010). What is an e-learning platform?. **In Learning management system technologies and software solutions for online teaching: Tools and applications, IGI Global**. 20-36.

Radovic, S., Jezdimirovic, J., Radojicić, M., Stevanovic, A. (2014). MODERNIZATION OF MATHEMATICS EDUCATION: THE

Stasinakis, P., & Kalogiannakis, M. (2015). Using Moodle in Secondary Education: A Case Study of the Course" Research Project" in Greece. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology**, 11(3), 50-64.

Tsiakyroudi, M. (2018). Exploring the effectiveness of Edmodo on Greek EFL B1 learners' motivation to write. **Research Papers in Language Teaching and Learning**, 9(1), 96-112.

United kingdom department for education and skills (2005). **Working together: coaching and assessment for learning.** Crown**.**

المراجع الإلكترونية

السيد، عبد العال عبدالله (٢٠١٦). المنصات الإلكترونية Edmodo رؤية مستقبلية لبيئات التعلم الإلكتروني الاجتماعي. مجلة التعليم الإلكتروني. (ع١٦)، المنصورة، مصر. استرجعت بتاريخ 12/2/2018 من الرابط:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=513

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٦). نموذج التصميم التعليمي ADDIE وفقا لنموذج الجودة PDCA. مجلة التعليم الإلكتروني، (ع١١)، أسترجعت بتاريخ 5/3/2018 من الرابط:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=360