أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية ببيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد

ا م د/ حميد محمود حميد

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية جامعة حلوان

د/ حنان صلاح الدين صالح

مدرس تكنولوجيا التعليم المنتدب بكلية التربية الخاصة– جامعة مصر للعلوم

مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية

معرف البحث الرقمي DOI: 10.21608/JEDU.2022.201236

المجلد السادس العدد 28 . مايو 2020

الترقيم الدولي

E- ISSN: 2735-3346 P-ISSN: 1687-3424

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jedu.journals.ekb.eg/

موقع المجلة http://jrfse.minia.edu.eg/Hom

العنوان: كلية التربية النوعية . جامعة المنيا . جمهورية مصر العربية

أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية ببيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

ا م د/ حميد محمود حميد د/ حنان صلاح الدين صالح

مقدمة:

اتسم العصر الحالي بعديد من التغيرات المتسارعة بأنه عصر المعلومات والاتصالات، فتطورت قنوات الاتصال بمختلف أشكالها، وأصبح من الممكن أن يتواصل المتعلمين من المسافات البعيدة في أي وقت، كما أصبح من الممكن الحصول على المعلومات المتنوعة بسهولة، وأدى هذا إلى ظهور نظم تعليمية أكثر فاعلية من النظم التعليمية التقليدية، ولهذا أصبح لزامًا علينا كمجتمع توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، ومن أهم شبكات التواصل الاجتماعي التعليمي الفصول الافترضية.

لذا يبحث المتخصصين في مجال التربية بصفة عامة ومجال تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة . باستمرار . عن أفضل الطرق والوسائل لتطوير المؤسسات التعليمية بهدف توفير بيئة تعليمية تكاملية تفاعلية؛ تعمل على جذب اهتمام الطلاب، وحثهم على تبادل الآراء، والخبرات، وتعد شبكة الإنترنت وما تحويه من وسائل متعددة من أفضل الوسائل لتوفير البيئة التعليمية التفاعلية

كما ظهرت مؤخرًا نقلة نوعية في التعليم وهو ما يُطلق عليه الفصول الافتراضية وتعد بيئة لعمل المحتوى الإلكتروني الذي يوفر للمستخدم سهولة الوصول ومرونة الاستخدام ويتم فيها دمج محتوى التعلم مع الوسائل المتنوعة التي تتيحها شبكة المعلومات وتقاس كفاءة الفصول الافتراضية لعمل المقرر مقدار ما تتيحه للمستخدم من كفاءة وسهولة وسرعة في الاستخدام (Lin.C& Roan.J.2011)، وتأتي الفصول الافتراضية الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي تشهد إقبالًا متزايدًا على توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس (Yagci, 2015)؛

وذلك نظرًا إلى الحيوية والمتعة التي تضفيها على عملية التعليم والتعلم؛ مما يدفع المتعلم إلى التفاعل مع المحتوى المقدم عبرها، وكذلك مع أقرانه ومعلمه، إضافة إلى ذلك إشراكه في عدد من المهمات التي تنمى مهاراته (Batsila et al., 2014)، وتجمع الفصول الافتراضية بين نظام إدارة تعلم تفاعلي، وواجهة متكاملة وسهلة الاستخدام ومتوافقة مع كل أنظمة أجهزة الجيل الجديد؛ وتحول التعلم إلى تجربة غنية بالوسائط التفاعلية حيث يمكن للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والإداريين العمل معًا لرفع مستوى التحصيل، كما توفر قائمة من الأدوات المناسبة للعمل المشترك بين الأشخاص والمؤسسات، إضافة إلى تركيز أنشطتها على الطالب وملاءمتها لأى بيئة تعلم إلكتروني (مصطفي القايد،2017)

فالفصول الافترضية تعد بيئة اجتماعية مجانية، توفر بيئة تعليمية آمنه للاتصال والتعاون وتبادل مصادر التعلم المختلفة والخبرات والمحتوى التعليمي مدعم بالصور والعروض المرئية والروابط والمشاركات بين المعلم والمتعلم، فالفصل الافتراضى يجمع بين مزايا شبكة الفيسبوك ونظام البلاك بورد لإدراة التعلم الذي يوفر للمستخدم سهولة الوصول ومرونة الاستخدام ويتم فيها دمج محتوى التعلم مع الوسائل المتنوعة التي تتيحها شبكة المعلومات وتقاس كفاءة منصة عمل المقرر مقدار ماتتيحه للمستخدم من كفاءة وسهولة وسرعة في الاستخدام (Lin.C& Roan.J.2011).

وتعد الفصول الافترضية الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي تشهد إقبالًا متزايدًا على توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (Yagci, 2015)

وتعرف الفصول الافتراضية بأنها بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب2.0، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف، ونشر الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية وتوزيع الأدوار وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والمتعلمين، ومشاركة المحتوى العلمي

وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية(Mokhtae,2014).

لهذا يمكن القول أن الفصل الافتراضى عبارة عن تبادل الخبرات ومصادر التعلم والمحتوى التعليمي والصور والعروض المرئية بين المعلم والمتعلمين والواجبات المنزلية والأفكار والمشاركات يقوم المتعلمون بوضعها على المنصة، ثم يقوم المعلم بعمل رد فعل للمهمات وتوجيه التغذية الراجعة (Batsila et al.,2014).

وقد أظهرت عديد من الدراسات والبحوث في الفترة الاخيرة أهمية وضرورة توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية، ومن هذا الدراسات (Ekici,2017; Batsila et al.,2014; Yagci, 2015; Mokhtae,2014)، ولتحقيق أعلى إفادة ممكنة من بيئة التعلم في تحقيق نواتج التعلم المختلفة ظهرت الحاجة لضرورة الاهتمام بتصميم هذه البيئة التعليمية وفقًا لنظريات التعليم والتعلم، حيث أن أحد الأهداف الأساسية للبحث في تكنولوجيا التعليم التي أشار لها محمد عطية (2013) هى تحسين نواتج التعلم من خلال تطوير تكنولوجيات تعليم جديدة تهدف إلى تحسين نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية؛ ولهذا تعد النظرية البنائية من أكثر نظريات التعلم ارتباطًا بتصميم بيئات التعلم الإلكترونية، حيث تنظر النظرية البنائية لعملية التعلم على أنه عملية بناء نشطة، يقوم بها المتعلمون، حيث تأتى المعرفة من خلال نشاط المتعلمين، لذلك فإذا أرادنا أن نصمم تعليمًا إلكترونيًا فعالًا فنحن في حاجة إلى اختيار الاستراتيجيات والأساليب البنائية النشطة التي تتلائم مع طبيعة الأهداف والمحتوى، وتصميمها وفقًا لنوع البيئة الإلكترونية المستخدمة، كذلك أن نبحث في المبادئ والأسس التي تزيد من فاعلية هذه الاستراتجيات.

هنا يبرز دور التوجيه التعليمي الإلكتروني الذي يعد من العناصر المهمة عند تصميم بيئات التعلم الإلكترونية حيث تحكم وتفاعل المتعلم خلال البيئة التعليمية مع المحتوى التعليمي، كذلك تفاعله مع أقرانه، ولهذا يعد التوجيه والمساعدة الإلكترونية عنصر ومرتكز هام وفعال وأساسى في بيئات التعلم الإلكترونية، حيث يحتاج المتعلم دائمًا إلى المساعدة والتوجيه حتى يصبح قادرًا على التعلم بمفرده ذاتيًا، والقيام بأداء

مهمة قد لايتمكن من القيام بها دون هذه المساعدة، وتشجيعهم وتذكرهم بالخطوات التي يجب القيام بها خطوة بخطوة حتى تتحقق المهمة بطريقة أفضل وأكثر حماسًا.

وتشير دراسة وينيبز ومكلوجلين (Winnies & McLoughlin,2000) في هذا الصدد أن التوجيه والمساعدة التعليمية مدخل تعليمي مثمر وفعال، وهناك حاجة ملحة لها خاصة بعد انتشار التعلم القائم البيئات التعليمية الإلكترونية، والذي يتسم بالمرونة والتفاعلية، والتحكم في التعلم والتكيف والموائمة والمشاركة الإيجابية والاعتمادية على الذات، فالتعلم الموجه الذي يصاحبه توجيه ومساعدة يحفز المتعلم ويزيد من دافعيته وقابليته للتعلم، ويقلل من احتمالات الفشل لدى المتعلم في أداء المهمة المطلوبة ويساعده على إتمامها حتى يصل إلى المستوى المطلوب، باعتبار مفهوم التوجيه والمساعدة التعليمية في هذه الحالة كما يرى راندولوكالي (Randoll & Kali, 2004) أن تقديم ساندات وتوجيهات مؤقتة للمتعلم أثناء عملية التعلم بما يساعده على إنجاز مهام التعلم الجديدة، وتشجعه على بناء المعرفة بنفسه، وهو أمر قد لايتمكن المتعلم من القيام به دون هذه المساعدة؛ علمًا بأن هذه المساندات قد تسهم في استغناء المتعلم مستقبلاً عن الحاجة إلى المساعدة مرة أخرى، كما بين نضال عبد الغفور (2012) أن التوجيه والمساعدة يتضمن مجموعة من العناصر المشتركة، كتعريف المهمة، التوجيه الحر . التوجيه المقيد، وتوضيح مواصفات الأنشطة وتسلسلها، وتوفير المعدات والمواد والتسهيلات، وقد تشمل المساعدة في التخطيط والتنظيم والقيام بمهمة محددة، وتقديم المساعدة اللازمة التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية للمتعلم في الوقت المناسب.

وتدعيمًا للدراسات والبحوث التي إجريت حول فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية، ولزيادة فاعليتها؛ فهناك ضرورة لاستمرار البحث عن متغيرات تصميمية تتلائم مع طبيعة بيئة الفصل الافتراضي، والتي تعتمد على تبادل الأدوار التعليمية بين المؤسسة التعليمية والتعليم عبر الإنترنت، ويرى الباحثان أن التوجيه والمساعدة المصاحبة لتنفيذ المهام والأنشطة الإلكترونية يعُد أحد المتغيرات البحثية المهمة لتلك البيئة باعتبار الأنشطة الإلكترونية عبارة عن مجموعة من الممارسات والمهمات التعليمية التي تتم من بعُد عبر شبكة الإنترنت من خلال ما يبذله المتعلم من جهد وبناء معارفه وفقًا

لميوله وقدراته، والتي يتطلب معها أداء تلك المهمات وتوفير قدرًا من التوجيه يساعد المتعلم على السير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وإصدار الاستجابة الصحيحة من بداية التعلم دون ضياع الوقت في المحاولة والخطأ،

وفي ضوء ذلك بينت نتائج دراسة وايتهاوس (Whitehoues,2001) أن التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية في تقديم مساعدات وإرشادات مؤقتة تساعد المتعلم من أداء الممارسات التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم عبر الإنترنت، وتظهر المساعدات من خلال مشاهدة مقاطع فيديو مرتبطة بالمحتوى؛ بما يساعد المتعلم على بناء تعلمه بنفسه بحيث لايتمكن من التعلم دون الحصول على تلك المساعدات".

لاقي التوجيه والمساعدة المصاحبة للأنشطة الإلكترونية تأييد عديد من النظريات التربوية، والتي منها النظرية الاجتماعية البنائية التي تنظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة في مجال معين، بحيث لايمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الاعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتى فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة في ذلك، وبذلك تكون النظرية البنائية الاجتماعية أضافت للنظرية للبنائية المعرفية مبدأ الدعم الخارجي في سياق التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلمين(Duncan & Chinn,2007)، كما تعتمد على نظرية الإتقان التي ترى أن تقديم المساعدة والتوجيه للأنشطة الإلكترونية يساعد في خفض الحمل المعرفي بذاكرة المتعلم من خلال تقديم معلومات جديدة؛ مما يتيح التيسير على الذاكرة التي تتفرغ لمهام التطبيق والممارسة أثناء التعلم، وبالآتي معالجة الأنشطة وتنظيمها وممارستها ودمجها في بنيته المعرفية بحيث يصبح التعلم ذو معنى بالنسبة له.

أكدت نتائج عديد من الدراسات والبحوث، منها: (زينب سلامي،2008؛ حمدى شعبان،2011 محمد حسن،2013؛ عبدالرحمن سالم،2012؛ خالد العيافي،2019؛ جادالله حامد،2016) فاعلية استخدام التوجيه والمساعدة التعليمية في تحقيق متطلبات التعلم وأداء مختلف المهام المطلوبة، وتوجيه المتعلمين إلى المصادر

المعرفية القيمة والتقليل من فرص الشعور بالأحباط وعدم هدر الوقت في التجارب الفاشلة.

لهذا يمكن القول أن تتنوع الأنماط التي يمكن من خلالها تقديم التوجيه المصاحب للأنشطة عبر الإنترنت، وتتمثل تلك الأنماط في، مستوى تقديم التوجيه الإلكتروني، وتوقيت تقديم التوجيه الإلكتروني، مصدر تقديم التوجيه الإلكتروني، نوع تقديم التوجيه الإلكتروني.

ومن بين الأنماط السابقة يرتكز البحث الحالي على أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية إلى نمطين أساسين، هما: "التوجيه المقيد"، "التوجيه الحر"، فالتوجيه التعليمي المقيد يتم تقديمه بطريقة تعتمد على أسلوب التعليمات الموجه والمباشرة،، وتعتمد على استراتيجية النمذجة في دعم وتوجيه المتعلمين بالمعلومات، بحيث توجه المتعلمين أثناء أدائهم للمهام المطلوبة بالنماذج التفصيلية لكيفية أداء المهام خطوة بخطوة، كما تتضمن نمذجة كافة المهارات والخبرات التي ينبغى على المتعلمين اكتسابها أثناء أداء المهام التعليمية المستهدفة، حيث يتركز التوجيه والمساعدة حول المحتوى التعليمي، أما التوجيه الحر فيتم تقديمه بطريقة تقوم على أسلوب النصائح والتلميحات وتعتمد على استراتيجية التساؤل في تقديم المساعدات للمتعلمين بحيث توجه المتعلم بالبحث عن إجابات الأسئلة عن طريق المصادر المختلفة التي يتم تقديمها للمتعلمين، ويتركز التوجيه الحر حول المتعلم (Rosenshine,2008).

وأشارات عديد من الدراسات والبحوث في هذا السياق على التأثيرات الإيجابية لنمط التوجيه المقيد أو التوجيه الموجه في تحقيق بعض نواتج التعلم كالتحصيل المعرفي والمهاري، منها: دراسة(Saul & Land,2002; Brush & Saye,2001)، التي بينت نتائجها إلى أن التوجيه الموجه ساعد الطلاب على دمج المعرفة لديهم، وبالآتي ساعدهم في التمكن من المحتوى العلمي المقدم لهم، ومن ناحية أخرى أظهرت دراسة محمد حسن خلاف (2013)، ودراسة (Songer,2010)، تفوق نمط الدعم والتوجيه الموجه على نمط التوجيه غير الموجه في تحقيق نواتج التعلم، كما أكدت دراسة مروة

سليمان (2017) على أن نمط تصميم الأنشطة الموجه حقق نتائج فعالة في كل من الجانب التحصيلي والمهاري لدى كل من المتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد، كما بينت النتائج أيضًا أن نمط تصميم الأنشطة ذات التوجيه الموجه أفضل من نمط تصميم الأنشطة الحرة لدى الطلاب المعتمدين، بينما توصلت دراسة إبراهيم يوسف، عبد الحميد عامر(2011) إلى هناك تأثير إيجابي في مستوى الطلاب الذين استخدموا الأنشطة الإلكترونية الموجهة، في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة تقييم القيم الجمالية عن الطلاب الذين يستخدمون الأنشطة الإلكترونية غير الموجهة، كما تشير دراسة عبدالله شعبان(2016) و دراسة إنجي رضوان(2016) إلى أن نمط التوجيه الموجه له تأثير إيجابي على مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري، وأن اختلاف نمط الدعم التعليمي المقدم ساهم بشكل فاعل في تنمية مهارات إنتاج المشروع، في حين أشارت دراسة حمدى شعبان (2011) إلى أن نمط المساعدة المستمر كان له تأثير إيجابي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات صيانة الحاسب داخل بيئة التعلم الافتراضية، إضافة إلى ذلك أشارت زينب سلامي (2008) إلى تساوى تأثير كلا من النمطين في التأثير على المتعلمين وخاصة فيما يرتبط بالتحصيل الدراسي، كما أوضحت دراسة خالد العيافي (2019) أن استخدام نمط توجيه الأنشطة (الموجة) كان له تأثير إيجابي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات استخدام الإنترنت، وقد أيد هذا التوجه عديد من النظريات منها، النظرية السلوكية، ونظرية الحمل المعرفي التي أشار اليها محمد عطية خميس (2011).

وعلى النقيض مما سبق يشير كل من (Davis,2003; Ge & Land,2003) إلى أن التوجيه الحر قد ساعد المتعلمين بشكل إيجابي في اكتساب وتكامل المعرفة بواسطة استنباط التفسيرات، والاستدلالات والمبررات اللازمة لحل المشكلات علاوة على ذلك، وقد تم استخدام التوجيه المقيد لتيسير التفكير فيما وراء الإدراك وساهم بشكل فعال في تدعيم استخدام بعض الاستراتيجيات في المجالات المختلفة، وأشارت دراسة (Land& Zembal- Saul,2003) إلى أن الدعم غير المباشر عمل على حث الطلاب على إنتاج

أسئلة مثيرة، وكذلك يسرت عمليات البحث والتقصى في تنفيذ الأنشطة بمساعدة المتعلمين في التخطيط والمتابعة، كذلك تدعم المتعلمين وتساعدهم على أن يصبحوا أكثر دقة في تفسيراتهم المرتبطة بالمشكلات، ومن النظريات التربوية التي أيدت هذا التوجه كما أشار محمد عطية خميس (2011) النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية، ونظرية الدافعية.

في ضوء ما تناولته الدراسات ونظرًا لهذا الاختلاف في نتائجها حول فاعلية نمط التوجيه المقيد أو التوجيه الموجه؛ سيكون أحد أهداف البحث الحالي لتحديد أنسب نمط للتوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية في بيئة الفصل الافتراضي بدلالة تأثيره في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، ,ومستوى الطموح لدى طلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام عينة البحث.

وهنا تتضح العلاقة بين أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية ,ومستوى الطموح الأكاديمي في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين باعتبار أن لكل متعلم نمط من التوجيه يختلف به عن الآخرين، وبالتالي فإن معرفة نمط التوجيه يتيح وضع المتعلم وفقًا لنمط التوجيه المناسب لمستوى الطموح، وعليه أوصى إبراهيم يوسف وعبدالحميد عامر(2011) بدراسة العلاقة بين نمط التوجيه للأنشطة الإلكترونية ومستوى الطموح للمتعلمين؛ باعتبار أن البحوث التي تناولت هذه العلاقة محدودة وتحتاج لإجراء المزيد من الأبحاث فيها.

من ناحية أخرى يعد مستوى الطموح الأكاديمي جزءًا أساسيًا في البناء النفسي للإنسان، فهو يبرز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرًا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الطموح أكاديميًا يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة وإدار مسارة التعليمي الذي يحدده ذاتيا وبنشاط أكبر (هيا أبوالعيش، 2017).

كما أن الطموح الأكاديمي خاصية فردية تدفع المتعلم نحو الوصول لأهداف معينة أو تحقيق إنجازات محددة، وله دورًا كبيرًا في حياة المتعلم بوصفه سمه للشخصية والتي تلقي بضوئها على ملامح المستقبل، وذلك لأن طموح المتعلم

الأكاديمي وأهدافه تحتل حيزًا مهمًا في فكرته عن ذاته (صالح البركات، عمر بني ياسين، 2011).

في مجال التربية والتعليم يلاحظ أثر مستوى الطموح الأكاديمي على اهتمامات المتعلمين وسلوكهم، فيظهر هذا الطموح من خلال مواقف المتعلمين وسعيهم في النجاح، فالمتعلم في المدرسة يقبل على عملية التعلم واكتساب المهارات والتنافس مع الزملاء ليصبح في مستوى أفضل والذي يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة ويحقق له المكانة الاجتماعية بين الاقران وداخل المدرسة ويدفعه للمزيد من النجاح. (شتوان الحاج، بوقصاره منصور، 2017).

يشتمل مستوى الطموح الأكاديمي على صعوبة المهام التعليمية التي يريد المتعلم القيام بها وعلى مقدار العمل الذي يرغب فيه خلال وقت محدد، وبالتالي فإن مستوى الطموح الأكاديمي يحدد الاهداف الخاصة التي يضعها المتعلم لنفسه، ويحدد مستوى الطموح الأكاديمي استمرار الكفاءة والقابلية ويتصل بشكل كبير بالنجاح والاخفاق (عزيز حسن، 2016).

لذلك فإن المتعلم لا يمكنه التفوق دراسيًا دون أن يكون لديه مستوى ما من الطموح الأكاديمي الذي يدفعه نحو تحقيق المزيد من التفوق والامتياز، فمستوى الطموح الأكاديمي هو الباعث الذي يحرك الطاقات والامكانيات التربوية من أجل إحداث تعلم أفضل (سهير الشافعي، 2012).

يعد هابي (Hoppy - 1934) أول من تناول الطموح بالدراسة والتحديد بشكل مباشر والذي عرفه بأنه "المجموع الكلي لتوقعات وأهداف الفرد وغاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه عن عمل محدد" (هبه الله سالم وآخرون، 2012).

وقد تنوعت عديد من الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي وأوصت بوضعه في الاعتبار في العملية التعليمية، ومن تلك الدراسات دراسة (هيا أبوالعيش، 2017) التي أوصت بتأسيس أقسام للارشاد النفسي والتوجيه في الكليات لبحث مشاكل الطلاب والتي تعوق الطموح الأكاديمي لديهم والعمل على حلها؛ دراسة (أحمد يعقوب، 2016) التي أوصت بأهمية أن تسهم المدارس بتصميم البرامج التربوية

والأنشطة التي ترفع الطموح الأكاديمي للطلاب لما لها من تأثير على التفوق الأكاديمي؛ دراسة (عبدالله العنزي، 2016) التي كانت من ضمن توصياتها ضرورة ربط التخصصات الأكاديمية بسوق العمل لكي توفر وظائف للخريجين مما يزيد من مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

ومن الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي والعوامل التي تؤثر فيه وتتأثر به دراسة كل من (أحمد يعقوب، 2016؛ شتوان الحاج، بوقصارة منصورة، 2017؛ هيا أبوالعيش، 2017؛ حنان حسين، 2017) بينت العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في بعدي العقبات الأسرية والعقبات المادية وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الطموح الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا وفي الاتجاه السلبي بين قلق المستقبل خصوصًا اليأس في المستقبل وبين الطموح الأكاديمي للطلاب، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات ذوات الطموح الأكاديمي المرتفع في معظم أبعاد الاندماج الأكاديمي (النظر إلى المستقبل، الاتجاه نحو الدراسة، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة، تحمل المسئولية) ويرجع لوجود تفاؤل لديهن تجاه المستقبل ووجود أهداف يسعين لتحقيقها. باعتبار أن مستوى الطموح الأكاديمي يسهم بنسبة 34% في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك بينت دراسة كل من (صلاح وعمر، 2011؛ هبة الله محمد، 2012؛ محمد الجبوري، 2013؛ عبدالله العنزي، 2016) العلاقة بين الطموح الأكاديمي وبين التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، فقد أظهرت النتائج وجود ارتفاع في كلا من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى التفاعل الاجتماعي في مجتمع البحث مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما. إلى جانب وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الطموح الأكاديمي وبين التسويف الأكاديمي، مع عدم وجود فروق بين مستويات الطموح الأكاديمي في ضوء التخصص الدراسي. والعلاقة الارتباطية بين الطموح الأكاديمي والدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة السودانيين ووجود العلاقة

ارتباطية موجبة بين الطموح الأكاديمي والدافعية للانجاز لدى الطلاب.

مما سبق استنتج الباحثان أنه إذا كانت الطموح الأكاديمي من موجهات السلوك فربما إذا ما ارتبطت بأنماط مختلفة للتوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية قد تحقق مستويات مرتفعة من الإنجاز والتعلم.

لذا سعي الباحثان من خلال البحث الحالي إلى دراسة أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية ببيئة الفصل الافتراضي (التوجية الحر والتوجيه المقيد)، وتأثيره في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث من خلال ما يلي:

أولاً . ملاحظة الباحثان: لنتائج درجات الطلاب بالدبلوم العام في مقرر التعليم الإلكتروني لطلاب الداسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان، أتضح أن 80% من الطلاب الدبلوم العام كانت درجاتهم ضعيفة لا تتناسب مع مستواهم

ثانيًا . نتائج الدراسات السابقة: وجد الباحثان تباين وتناقض في بعض الدراسات التي تناولت متغير نمط التوجيه المصاحب للإنشطة الإلكترونية (التوجيه الحر أو التوجيه المقيد)؛ ففي حين أظهرت نتائج دراسة كل من محمد حسن، 2013؛ Saul & Land, 2002; Brush & Saye, 2001؛ خالد العيافي، 2019؛ Songer, 2010؛ مروة سليمان، 2017؛ إبراهيم يوسف، عبد الحميد عامر، 2011؛ عبدالله شعبان، 2016) فاعلية نمط التوجيه الموجه على نمط التوجيه المقيد في تحقيق نواتج التعلم. بينما أشارت كل من دراسة (Land & Zembal- Saul, 2003)، ودراسة (Davis,2003; Ge & Land,2003) إلى أن التوجيه (الحر) قد ساعد المتعلمين بشكل إيجابي في تحسين أداء الطلاب في مختلف نواتج التعلم، وفي حين أشارت دراسة زينب سلامي (2008) إلى تساوى تأثير كلا من النمطين في التأثير على المتعلمين وخاصة فيما يرتبط بالتحصيل الدراسي،

ويرجع البحث الحالي أن أحد أهم أسباب الاختلاف بين نتائج تلك

الدراسات إلى عدم تناول هذه الدراسات لأنماط التوجيه والمساعدة التعليمية وفقًا لمستوى الطموح لدى المتعلمين، وهو مايسعى البحث الحالي إليه من خلال معرفة أثر نمط التوجية المصاحب للانشطة الإلكترونية (التوجيه الحر . التوجيه المقيد) في بيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان

ثالثًا . توصيات المؤتمرات الدولية ببيئات التعلم الإلكترونية: المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات الرقمية الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات بالأردن (2014)، والمؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: رؤى مستقبلية (2015)، التي أوصت جميعها بالاستفادة من توظيف الفصول الافتراضية وتصميم أدواتها المتزامنة وغير المتزامنة بما يحقق أقصى استفادة لها مع مراعاة معايير تصميمها ومتغيرات التصميم التعليمي للفصول الافتراضية، إضافة إلى مراعاة متطلبات المرحلة القادمة في العملية التعليمية سواء على المستوى التعليم الجامعى وما قبل الجامعى الذي ينادى بالاعتماد على التكنولوجيا ومستحدثاتها وتوظيف التعليم من بعد في تدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامها الاستخدام الامثل لخدمة المؤسسات التعليمية المختلفة في ظل الوقت الراهن وللتغلب على مشكلاتها.

رابعًا . الدراسة الاستكشافية: قام الباحثان بدراسة استكشافية بتطبيق اختبار عملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية على 20 طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام، وأوضحت النتائج أن 80 % من طلاب الدبلوم العام ليس لديهم المهارات اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية، كما طبق الباحثان مقياس الطموح الأكاديمي علي نفس المجموعة وأوضحت النتائج ليس لدى الطلاب مستوى للطموح الأكاديمي. كما أجري الباحثان مقابلات شخصية غير مقننة مع 20 من طلاب الدبلوم العام للتعرف على الأسباب التي جعلت طلاب الدبلوم العام في التربية غير قادرين على أداء مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية بالشكل الأمثل، وكانت نتائج المقابلات كما يلي:

-أشار 80% من طلاب الدبلوم العام إلى أن طريقة التدريس المتبعة لا تؤثر بشكل فعال في تنمية مهارة الطلاب للجانب المهاري للمقرر، وأن هناك فروق فردية للطلاب فيما بينهم، ولا يتم مراعاتها أثناء تدريس الجانب العملى.

-إضافة لافتقاد هؤلاء الطلاب للتوجيهات والمساعدات بشكل مستمر ومباشر، خاصة وأن من ضمن متطلبات هذه المهارات توافر المزيد من المساعدات والتوجيهات لكى يتدرب الطلاب عليها.

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة لتحديد أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية (التوجيه الحرة . التوجيه المقيدة) في بيئة الفصل الافتراضي وذلك بدلالة تأثيرهما على كل من تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان؛ وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"**ما أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية ببيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؟**"

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما التصميم التعليمي المقترح لبناء نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية في بيئة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية؟
2. ما أثر اختلاف أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية (التوجيه الحر- التوجيه المقيد) في بيئة الفصول الافتراضية في تنمية كل من:
   أ. مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية
   ب. مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان.

أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي علاج القصور في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي وذلك من خلال التعرف على أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية ببيئة الفصل الافتراضي

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- يعد البحث الحالي أحد البحوث التطويرية في مجال تكنولوجيا التعليم التي تقوم على تبنى أحد نماذج التصميم التعليمي وتطبيقه في الواقع الفعلى.
- توجيه أنظار مصممى بيئات التعلم الإلكتروني إلى أهمية الربط بين أنماط التوجيه للمتعلمين عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك لزيادة فاعلية تلك المقررات وكفاءتها.
- الاستفادة من أنماط التوجيه بالبحث الحالي في تصميم برامج تعليمية مرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينات أخرى، بما يسهم في تنمية مهارات الطلاب في إنتاج المقررات الإلكترونية.
- تزويد القائمين بالتصميم التعليمي للبيئات التعليمية بنتائج علمية وبحثية ذات صلة بأنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية (الحر . المقيد) في بيئة الفصول الافتراضية.
- تسهم نتائج البحث في تزويد مصممى ومطورى بيئات التعلم الإلكتروني بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم هذه البيئات، والمرتبطة بأنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة التعليمية

منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث التي تستخدم المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث علي متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

متغيرات البحث:

يتضمن البحث المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** أنماط التوجيه في بيئة الفصل الافتراضى، وله نمطان، هما:
  - التوجية الحر
  - التوجية المقيد
- **المتغير التابع** : تضمن البحث المتغيران الآتيين:
  - مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
  - مستوى الطموح الأكاديمي.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي ومستوياته، استخدم في هذا البحث معالجتين مختلفتين (المجموعتين التجريبيتين للبحث) ويوضح الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث:

الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	التطبيق القبلى	مادة المعالجة التجريبية	التطبيق البعدى
مج (1)	اختبار تحصيلى لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية + مقياس الطموح الأكاديمي	فصل افتراضى بتوجية حر	اختبار تحصيلى لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية + مقياس الطموح الأكاديمي
مج (2)		فصل افتراضى بتوجية مقيد	

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وضع الباحثان الفروض الآتية للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، وهى كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر . توجيه مقيد) في الاختبار المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة التوجيه المقيد.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر . توجيه مقيد) على بطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة التوجيه المقيد.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر . توجيه مقيد) على مقياس مستوى الطموح لصالح مجموعة التوجيه المقيد.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. **حدود بشرية:** تكونت عينة البحث من عينة قوامها (34) طالبًا وطالبةً، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبين، وقد بلغ قوام كل مجموعة (17) طالبًا من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية النوعية جامعة حلوان.
2. **حدود مكانية:** معامل قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان.
3. **حدود موضوعية:** أنماط التوجيه (التوجية الحر والمقيد) في بيئة الفصل الافتراضى
4. **حدود محتوى:** تمثل في خمسة مهارات رئيسة (مهارات استخدام البرنامج، ومهارات استخدمات شريط الزمن، مهارات إدراج كائنات وعناصر البرنامج، والتعامل مع كائنات الميديا، والتعامل مع التفاعلية بالبرنامج) المتضمنة في مقرر التعليم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان

ادوات البحث

أولاً . أدوات جمع البيانات:

- استبيان لتحديد قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية

ثانيًا . مادة المعالجة التجريبية:

- بيئة الفصل الافتراضي تحتوى على نمط التوجيه (التوجية الحر والمقيد)

ثالثًا أ أدوات القياس:

- اختبار تحصيلى معرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية. (من إعداد الباحثان)
- بطاقة تقييم منتج نهائى للجوانب الأدائية للمقرر الإلكتروني. (من إعداد الباحثان)
- مقياس مستوى الطموح الاكاديمي. (إعداد جعفر محمد)

إجراءات البحث:

سار البحث وفقا للخطوات الآتية:

1. مسح تحليلى للأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث بهدف الاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للبحث والاستدلال بها في توجيه فروضه ومناقشه نتائجه.
2. إعداد أدوات القياس؛ والمتمثلة في: (اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية في مقرر التعليم الإلكتروني؛ بطاقة تقييم منتج نهائى لقياس الجوانب الأدائية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وعرضها على المحكمين لإجازتها، وإعدادها في صورتها النهائية.
3. إنتاج مواد المعالجة التجريبية وعرضها على الخبراء المحكمين لإجازتها، وإعدادها في صورتها النهائية.
4. إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة، وأدوات القياس بهدف قياس ثباتها.
5. اختيار عينة البحث الأساسية وتوزيعها مجموعتين وفقا للتصميم التجريبي للبحث.
6. تطبيق أدوات القياس قبليا: الاختبار التحصيلي . مقياس مستوى الطموح .
7. اجراء تجربة البحث الاساسية

8. تطبيق أدوات القياس بعديًا: الاختبار التحصيلي . مقياس مستوى الطموح . بطاقة تقييم المنتج لإنتاج المقرر الإلكتروني.
9. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام البرنامج الإحصائي .Spss23
10. تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحثان على التعريفات التي وردت في عديد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بمتغيرات البحث، ومراعاة طبيعة بيئة التعلم والعينة، وأدوات القياس بالبحث الحالي تم تحديد مصطحات البحث إجرائيًا على النحو الآتي:

- **الفصل الافتراضي:** يعرف إجرائيًا بأنه بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على التعلم التشاركى بين طلاب الدراسات العليا والمعلمين في تبادل الآراء والمعلومات والنقاش ومشاركة المحتوى العلمي الخاص بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والموضوعات وتوزيع المهام بين الطلاب وإجراء الاختبارات والتكليفات وتطبيق الأنشطة إلكترونيًا.
- **الأنشطة الإلكترونية:** تعرف إجرائيًا بأنها جميع الأفعال والممارسات التي يقوم بتنفيذها طلاب الدراسات العليا تكنولوجيا التعليم من خلال تفاعلهم وتعلمهم ببيئة المنصات التعليمية بغرض الحصول على المعلومات التي تساعد الطلاب على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، على أن يقوموا بتطبيق ماتعلمه من مهارات.
- **أنماط التوجيه:** تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة الإرشادات والمساعدات التي يقدمه المعلم لطلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام بشكل توجيه مقيد أو توجيه حر وفقً الأسلوب المعرفي لكل مجموعة، وذلك لإداء المهام التعليمية وتنفيذ الأنشطة المحددة له، وذلك من خلال بيئة المنصات التعليمية بهدف إرشادهم وتوجيههم نحو المسار الصحيح لعملية التعلم.
- **نمط التوجيه المقيد:** يعرف إجرائيًا بأنه ذلك النوع من التوجيه الذي يعمل

على توجيه وتقديم التعليمات الموجه والمباشرة والأمثلة أو نماذج الأداء المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ضمن بيئة الفصول الافتراضية التي تواجه لطلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان أثناء تنفيذه للأنشطة المستهدفة بشكل واضح وصريح وفق خطوات وارشادات محددة من قبل المعلم.

- **نمط التوجيه الحر**: يعرف إجرائيًا بأنه ذلك النوع من التوجيه الذي يعمل على توجيه لطلاب الدراسات العليا الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان بمزيد من المعلومات والتلميحات والنماذج التي تساعده على تنفيذ الأنشطة المتعلقة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ضمن بيئة المنصات التعليمية، دون الدخول في تفاصيل محتوى المساعدة، بحيث تحث الطالب على استكشاف ما يجب عليه فعله وقت حاجة المتعلم للمساعدة.
- **مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية**: تعرف إجرائيًا أنها الخطوات والإجراءات والأداءات التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام بهدف تحويل المحتوى التعليمي من صورته التقليدية إلى محتوى إلكتروني عبر شبكة الإنترنت في شكل محتوى يتضمن وسائط متعددة تفاعلية باستخدام برنامج StoryLine.
- **مستوى الطموح الأكاديمي**: يعرف إجرائيًا بأنه خاصية فردية تدفع المتعلم نحو الوصول لأهداف معينة أو تحقيق إنجازات محددة، وله دورًا كبيرًا في حياة المتعلم بوصفه سمه للشخصية والتي تلقي بضوئها على ملامح المستقبل

الإطار النظرى للبحث والدراسات المرتبطة:

ينقسم الإطار النظرى في البحث الحالي إلى خمس محاور رئيسة، هى: الفصول الافتراضية، الأنشطة الإلكترونية، التوجيه الإلكتروني، مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، مستوى الطموح.

المحور الأول . الفصول الافتراضية:

بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الفصول الافتراضية وضح كل

من (محمد عبدالمقصود، طارق حجازي، 2015؛ محمد فلاج، 2015؛ رضوان عبد النعيم، 2016) أن الفصول الافتراضية:

- عبارة عن منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الدراسية
- بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الإصدار الثاني للويب.
- منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الدراسية
- تجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك.
- تمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية
- تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية، وتوزيع الأدوار

وقد أشارت عددًا من الدراسات التي عنيت بتقصى فاعلية الفصول الافتراضية في التعليم والتعلم، منها دراسة: (Enriquez, 2014; Thien, et al., 2013; Dowling,2011؛ الغوينم، 2015) التي بينت نتائجها أن الفصول الافتراضية تسمح للمعلمين والمتعلمين بالتواصل أثناء عملية التعلم لمناقشة موضوعات معينة في المقرر، وأنه من الممكن استخدام المنصة كمساحة للتعاون بين المعلمين والمتعلمين، الذي توفره الفصول الافتراضية في تمكين المتعلمين من تحسين جودة أنشطتهم على الإنترنت، ويرجع ذلك إلى التغذية الراجعة التي كانوا يتلقونها من معلميهم وأقرانهم.

إلى جانب ذلك بينت النتائج استخدام الفصول الافتراضية مع الطلاب، وتشجيع المعلمين على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها، كما بينت دراسة (خالد محمود، 2016؛ الفوزان، 2014؛ دعاء طاحون، 2017) إلى أهمية تدريب المعلمين على كيفية استخدام تلك االفصول الافتراضية في العملية التدريسية، باعتبارها بمثابة شبكة تواصل اجتماعى تم إنشاؤها بهدف تحفيز وتعزيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين وتسهيل عملية التعلم، كما أن الفصول الافترضية تحتوى على مجموعة من

الأدوات التي تعمل بسلاسة معًا لتوفير تجربة تعليمية تركز على الطالب من خلال توحيد النظرية التربوية والممارسات والتكنولوجيا والمحتوى، والتفاعلية باعتبارها تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم وإكسابهم المهارات الفنية وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم، والأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الفهم والاستقصاء في التعلم، من خلال توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، كما أشارت دراسة كل من: (سامية جودة، 2019؛ ليلى الجهيني، 2019؛ حكمت المصرى ورنان الأشقر، 2018؛ يوسف العنيزي، 2017) على فاعلية الفصول الافتراضية وبالأخص منصة أدمودو في مختلف نواتج التعلم.

أهمية الفصول الافتراضية:

تظهر أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية؛ كما ذكرها (يوسف العنيزي، 2017؛ روسليز هيوماني، 2015؛ مى قلجة، 2015) إلى أنها:

- تجمع بين أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي.
- تساعد المتعلمين على تبادل الآراء والافكار مما يساعد على التفكير الابداعي لديهم.
- تمكن المعلمين من إنشاء فصول افتراضية للمتعلمين.
- تجري المناقشات الجماعية وإرسال الرسائل وتبادل الملفات بين المعلمين والمتعلمين.
- تنشئ عديد من المجموعات في المنصة الإلكترونية.
- توفر مكتبة رقمية تحتوى على مصادر التعلم متنوعة للمحتوى العلمي.
- تساعد في إنشاء الاختبارات الإلكترونية بسهولة.
- توفر التغذية الراجعة للطلاب.
- تمكن من تحميلها على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية.
- تسهل عملية التواصل بين المعلم وأولياء الأمور، واطلاع أولياء الامور على نتائج أبنائهم.
- تساعد المعلمين في متابعة أداء طلابهم لأداء بعض المهارات، ومدى تقدمهم.
- تشجع المتعلمين على التعلم التشاركي.

- تسهل الوصول إلى المادة العلمية
- تحل مشكلة الدروس الخصوصية بالوصول إلى حلول غير تقليدية لمشكلات طرق التدريس التقليدية.
- تتيح الفرصة للطلاب لاسترجاع ما تم دراسته في أي وقت.
- تساعد علي التواصل بين المعلمين في دول عديدة لتبادل الأفكار والمشاركة في المناقشات التربوية.
- تدعم التفاعلية بين المعلم والمتعلم.

الخدمات التي توفرها الفصول الافتراضية:

حددت دراسة وى لو (2013) W.Lu، ودراسة عبدالعال السيد (2016) بعض الخدمات التي توفرها الفصول الافترضية في العملية التعليمية:

- توفر بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية تساعد على إتاحة الفرصة للمتعلمين والمعلمين على تبادل الأراء والأفكار.
- وتشجع على تبادل ومشاركة الملفات،.
- تساعد على التعلم التشاركى، وتدعم التفاعلية بين المعلم والمتعلم.
- تسمح لأولياء الأمور بالاطلاع على نتائج أبنائهم مما يحقق أهداف العملية التعليمية ليحقق الجو النفسى والاجتماعي الآمن بين المعلمين والطلاب.
- إنشاء حساب خاص للمعلم علي الفصول الافتراضية
- إنشاء حساب للمتعلمين: على الفصول الافتراضية،
- توفير مكتبة رقمية لتبادلها مع المجموعات المختلفةوالحصول على تطبيقات
- تحرير أو حذف المشاركات الخاصة
- اظهار نتائج مشاركات المعلم

في ضوء ما تم عرضه للخدمات المتاحة عبر الفصول الافترضية الإلكترونية، أكدت دراسة عبدالعال السيد (2016) أن الفصول الافتراضية توفر بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية تساعد على إتاحة الفرصة للطلاب والمعلمين على تبادل الآراء والأفكار، وتشجع على تبادل ومشاركة الملفات، وتساعد على التعلم التشاركي، وتدعم

التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وتسمح لأولياء الأمور الاطلاع على نتائج أبنائهم، مما يحقق أهداف العملية التعليمية، ويساعد على تحقيق الجو النفسي والاجتماعي الآمن بين المعلمين والطلاب. كما تتميز الفصول الافتراضية عن بقية مواقع التواصل الاجتماعي أنها خاصة بالمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور لتبادل المعلومات والأفكار والآراء والملفات والمستجدات العلمية، حيث يستطيع المعلمون إرسال البيانات وتحديد وإعطاء الدرجات،وتلقى الواجبات والتكليفات من خلال المنصة، كما تتيح عدد من الخصائص منها نقل الملفات.

لذا فأن النظم التعليمية في الوقت الحالي يجب أن تدعم بأدوات تكنولوجية يمكن أن تضفي الطابع الشخصى، والاجتماعي، والديناميكى على العملية التعليمية، بل وتقدم حلول للتحديات والقيود التي تعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية وجعلها أكثر تفاعلية.

الأسس النظرية التي يستند إليها توجيه التعلم في بيئة الفصول الافتراضية:

حظى الاهتمام بكل من التوجيه والمساعدة المصاحب للأنشطة الإلكترونية تأييد عديد من النظريات التربوية، والتي منها النظرية الاجتماعية البنائية التي تنظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة في مجال معين، بحيث لا يمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الاعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتي فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة في ذلك، وبذلك تكون النظرية البنائية الاجتماعية أضافت للبنائية المعرفي مبدأ الدعم الخارجى في سياق التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلمين (Duncan & Chinn,2007)، وتؤكد النظرية البنائية الاجتماعية على التربية من أجل التحول الاجتماعي، وهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم على الفردية في إطار السياق الثقافي الاجتماعي، أي أن تطور الفرد يستمد من التفاعلات الاجتما عية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد، وتعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل الأفراد تعلم كل منهم

أفضل وأكثر فاعلية، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية (عبدالرحمن السعدي، ثناء مليجي، 2006).

كما بينت نظرية الإتقان التي ترى أن تقديم المساعدة والتوجيه للأنشطة الإلكترونية يساعد في خفض الحمل المعرفي بذاكرة المتعلم من خلال تقديم معلومات جديدة؛ مما يتيح التيسير على الذاكرة التي تتفرغ لمهام التطبيق والممارسة أثناء التعلم، وبالتالى معالجة الأنشطة وتنظيمها وممارستها ودمجها في بنيته المعرفية بحيث يصبح التعلم ذو معنى بالنسبة له، وأيضًا النظرية الدافعية حيث توجد 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 التوجيه والمساعدة من خلال أساليبها غير المباشرة، كذلك أيدت هذه التوجه النظرية البنائية المعرفية حيث أشار برونر من خلال مبدئ الميل القبلي ضرورة تنشيط المتعلم ودفعه للتفكير من خلال استخدام بعض الأساليب العقلية منها تقصي الحقائق واستكشاف، البدائل وهذا ما يوفره أيضًا استخدام الدعامات العامة(محمد عطية خميس،2011)

ويشير Quintana Krajcik & Soloway (2013) أنه يمكن النظر للدعم والتوجيه والمساعدة الإلكتروني باعتباره أحد طرق التعلم بالاكتشاف التي نادى بها برونر التي أثبتت فاعلية كبيرة في تنمية كثير من القدرات والمهارات العقلية لدى المتعلم، وزيادة تفاعله وإيجابيته في العملية التعليمية، واستمرارية التعلم الذاتي لديه وزيادة ثقة بنفسه، وتطوير اتجاهاته الإيجابية نحو موضوع التعلم، كما أضاف وليد يوسف (2014) أن الدعم الإلكتروني يحظى بتأييد عديد من النظريات منها النظرية السلوكية ونظرية الحمل المعرفي، النظرية البنائية المعرفية، ونظرية التعلم بالاكتشاف.

نظرًا لهذا الاختلاف في نتائج الدراسات حول فاعلية نمط التوجيه المقيد أو الموجه أو المباشر منها في مقابل الحر أو غير مباشر؛ سيكون أحد أهداف البحث الحالي تحديد أنسب نمط للتوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية في بيئة الفصل الافتراضى بدلالة تأثيره على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وقياس مستوى

الطموح لدى طلاب الدراسات العليا.

المحور الثاني . الأنشطة الإلكترونية:

تعد الأنشطة الإلكترونية من الأساليب المتنوعة الفعالة التي يصممها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية، على أن يتم التعامل مع هذه الأنشطة بشكل مترابط، وليست أنشطة منفردة بحيث تشكل خطوات، وكل خطوة تحتوي على محتوى ومصادر تعلم في أساليب التعلم، وتعمل الأنشطة التعليمية على مشاركة المتعلم وإيجابياته من خلال البحث عن المعلومات بشتى الطرق مستخدمًا مجموعة من العمليات المعرفية، كالملاحظة والاستنتاج التي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه أو بتوجيه من المعلم، وبالآتي تعد الأنشطة من ضمن اتجاهات واستراتيجيات التعليم الفعال الذي يزيد من دور المتعلم ومشاركته للحصول على المعرفة وبنائها بنفسه.

لذا تعد الأنشطة الإلكترونية مرتكز أساسي وتؤدي دورًا أساسيًا ومهمًا في إنجاح برامج ومقررات التعلم الإلكتروني، وبالتالى أصبح تصميم الأنشطة وتنفيذها أمرًا ضرورية وجزء لا يتجزأ من المحتوى العلمي للمادة في البرامج التعليمية والمقررات الدراسية التي تقدم بصورة إلكترونية (توفيق مرعي ومحمد الحيلة، 2002)، ويطلق على الأنشطة الإلكترونية مصطلح E-ctivities ويعبر عن أنشطة التعلم التفاعلية عبر شبكة الإنترنت، وتتنوع الأنشطة الإلكترونية التي يمكن أن يقوم بها المتعلم مثل: حل الأسئلة والتمارين المتعلقة بالأهداف التعليمية، تكليف المتعلمين بأداء مهام مثل عمل الملخصات والمشاريع والإنتاج، التفكر والتأمل فيما قاموا بقراءته ومشاهدته وسماعه وله علاقة بالأهداف التعليمية، المناقشات مع الزملاء والمعلم، تنفيذ عمل أو تجربة بصورة فردية أو تعاونية مع الزملاء والمعلم، البحث عن معلومات بأشكالها المختلفة على شبكة الإنترنت والمكتبات الإلكترونية وتوظيفها في حل مشكلة تعليمية ومحاولة طرح حلول لباقي الزملاء وتحت إشراف المعلم، إثارة قضايا علمية متعلقة بموضوع التعلم من خلال الاستفادة من مصادر الإنترنت، الاطلاع على الحوار حول الموضوعات التعليمية من خلال المدونات والمنتديات التفاعلية والمشاركة بإبداء الرأي، المشاركة في المناقشات من خلال غرف المحادثة (هادي الفراجي وموسى عبد

الكريم،2006؛ منصور غلوم،2007).

مفهوم الأنشطة التعليمية الإلكترونية:

تعددت تعريفات الأنشطة التعليمية الإلكترونية التي تناولتها الدراسات فأشار سالمون (Salmon, (2013 الأنشطة الإلكترونية بأنها "أطر لتمكين التعلم المباشر والتشارك عبر الإنترنت من قبل الأفراد والمجموعات من أجل توفير فرصة منظمة وواضحة للمتعلمين للمشاركة والتفاعل بالتعاون مع المحتوى والأقران والمدير الإلكتروني، وعرفتها نجلاء فارس (2015) بأنها أنشطة التعلم الإلكترونية تتضمن "مجموعة الممارسات والاجراءات التي يقوم بها الطلاب من خلال الشبكات الاجتماعية والتي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير التأمل لديهم، ويعرفها مجدي زامل (2013)بأنها عبارة عن "عناصر تصميم المقررات التدريبية بنمط يتيح التعلم بيسر بسهولة ويراع الفروق الفردية بين المتدربين، باعتبارها تنمي لديهم مهارات معرفية ووجدانية ومعرفية وأدائية ويساعد في توظيف الأساليب التدريسية والتدريبية المغايرة للتعليم التقليدي، وذلك بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريب، كما بين محمد عطية (2003) أن الأنشطة الإلكترونية تنمي لدى المتعلمين القدرة على البحث والتجديد والابتكار وأثراء التعلم والتحصيل، فهم يستمتعون بها أكثر من المحاضرة، لأنها تساعدم على تطبيق الموضوعات النظرية في الحياة الواقعية، كما تسهم في تفعيل التواصل والمشاركة الفعالة بين المتعلمين من بعد، وتسمح بحرية التعليق والتساؤلات عكس التعليم التقليدي، ويؤكد كل من إبراهيم يوسف وعبدالحميد عامر (2011) أن الأنشطة التعليمية مجموعة من الممارسات التعليمية التي يؤديها المتعلمون داخل البيئة التعليمية أو خارجها، من خلال ما يبذله المتعلم من جهد عقلي وبدني وفقًا لميوله واهتماماته وقدراته بما يساعده على التعلم الفعال القائم على مشاركته وإيجابيته، كما يساعده على اكتساب المهارات المتنوعة في مختلف المجالات.

أهمية الأنشطة التعليمية في العملية التعليمية:

تحدد أهمية الأنشطة التعليمية في:

- الحفاظ على مشاركة المتعلم وإيجابيته.

- اعتماد الطالب على ذاته في عملية التعلم
- مساعدت الطالب على فهم الحقائق والمعلومات بصورة أعمق
- توفير الفرص للطالب لممارستها بشكل ذاتي.
- تعمل على توفير الفرص للتفكير والتأمل بصورة فردية.
- تعطي فرصة لتبادل الأفكار والقيم بين المتعلمين،
- تساهم في تعرف نواحي القوة والضعف لديهم.
- تحقق للطالب أهداف متنوعة وبمستويات عليا.
- تحقق التفاعل مع المحتوى والمعلم والمتعلمين.

فقد أشار دراسة كل من: (Chen,C. F. 2014; Bonser,S., et al., 2013؛ حسن شحاته، 2000؛ محمد الدخيل، 2002) إلى أن أهمية النشاط التعليمي تكمن في التفعيل الحقيقي لدور المنهج وتثبيت المفاهيم والحقائق لدى المتعلم وإكمال ما لم يتح إكماله من خلال المنهج الدراسي كما أنه يحقق التعلم الذاتي، وبناء الثقة في النفس، والاستعداد وتنمية المهارات واكتساب القيم، واكتشاف القدرات وصقل المواهب، باعتبار النشاط التعليمي ذلك الجهد المبذول من قبل المتعلم لأداء وتنفيذ التكليفات والمهمات المرتبطة بالمحتوى التعليمي ذو الأهداف المحددة ويمكن ممارسة هذا النشاط بشكل فردي وفيه يقوم المتعلم مستقلًا معتمدًا على ذاته وقدراته الخاصة بأداء النشاط التعليمي، وهو نمط يسمح بالمرونة في خطوات الدراسة ويحقق إيجابيات ومزايا كثيرة منها: الاعتماد على النفس في أداء الأنشطة التعليمية، وتحمل المسؤولية، والتفاعل الإيجابي النشط مع عناصر الموقف التعليمي، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

لهذا تتأثر فاعلية الأنشطة بعدة عوامل، مثل: دوافع المتعلم، نوع وشكل النشاط، توجيه النشاط، المعلم والزملاء، نمذجة النشاط، ممارسة النشاط، بيئة النشاط، زمن النشاط وتوقيته، وتتميز الأنشطة الإلكترونية بأنها تزيد من دافع المتعلم، حيث أنها جاذبة للانتباه تخاط أكثر من حاسة، محددة بوقت مثل الأنشطة المتزامنة، أو غير محددة بوقت مثل الأنشطة غير المتزامنة، تمكن من تكرار النشاط عدة مرات عكس الأنشطة التقليدية التي تعاني من التكلفة العالية وقلة الخامات التي تستخدم في

النشاط، إضافة إلى أن النمذجة في الأنشطة الإلكترونية ليست بما ثمة أخطاء، كما تتميز بكثرة المعلومات وتنوعها، وسهولة الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان، وكذلك إمكانية حفظها.

ويؤكد فيجوتسكي Vygotsky على أهمية الأنشطة التفاعلية لبناء المعنى لدى المتعلم، فالمعلم يؤدي دور الوسيط ليصل بالمتعلم من المعرفة العامة للعميقة ويوجهه نحو فهم المهمة وإتقانها، ويعد هذا مفتاحًا لتحفيز فهم الطلاب للمعرفة وتنمية المنطقة القريبة المركزية عندهم؛ مما يشجعهم للوصول لأقصى ما تسمح به قدراتهم وقابليتهم ويحفزهم لعمليات التفكير وتنمية مستويات عليا منه لديهم فالأساس لتقويم المنطقة القريبة المركزية عند المتعلم هو الفرق بين ما يعرفه المتعلم بالفعل قبل التعلم وبين ما يتعلمه فعليًا أثناء التعلم لمعرفة مدى الإفادة من التعلم (Vygotsky, L., 1978).

في ضوء ذلك فإن الدراسات السابقة والبحوث أثبتت فاعلية الأنشطة الإلكترونية في عديد من المتغيرات مثل دراسة اجيروال وداي (Agarwal & Day,2000)، التي توصلت نتائجها إلى فاعلية الأنشطة المتعلقة بمادة الاقتصاد والتي تنجز باستخدام الإنترنت في التعلم وإدراك فاعلية التعلم من خلال الإنترنت، وتمثلت الأنشطة في إكمال النماذج في نهاية الأسبوع، واستخدام البريد الإلكتروني، واجتياز الاختبارات القصيرة، كما بينت نتائج دراسة (بدرية عبد الرسول محمد الكندري، 2008)إلى فاعليتها في تحصيل طلاب مقرر التربية البيئية بجامعة الكويت ورضاهم عن هذا المقرر، ودراسة (عمر بن غيث، 2008) التي توصلت إلى فاعلية استخدام مجموعة من الأنشطة الإلكترونية في التعلم المدمج باستخدام بيئة WebCT في رضا الطلاب، ولم تظهر فاعلية في التحصيل، وأشارت نتائج دراسة (فاطمة الخضر، 2008) إلى فاعلية استخدام الأنشطة التفاعلية المدعمة بالوسائط المتعددة على التحصيل ورضا الطلاب والاحتفاظ بالمعلومة.

كما أشارت نتائج دراسة محمد الشمري (2009) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل باستخدام الأنشطة والمناقشة، بينما توصلت دراسة محمد بوحمد (2012) إلى أن الأنشطة الإلكترونية بنمط الاكتشاف الموجه أدى إلى زيادة تحصيل

الطلبة وتنمية الطلاقة مقابل التعليم التقليدى في مقرر تاريخ العمارة والأثاث، حيث أسفرت نتائج إلى دراسة إيمان زكى (2016) فاعلية الأنشطة التعليمية في التحصيل الدراسي، وفاعلية الذات الأكاديمية، والرضا التعليمي يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة بالنمط التعاوني، كما توصلت نتائج دراسة أسماء عبدالصمد وهند عباس (2016) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المشاركة الجماعية وكذلك نمط التفكير بصوت عال الرجعى، وذلك في التحصيل والدافعية للإنجاز، ودلت نتائج دراسة جاد الله حامد آدم (2016) إلى أن نمط تصميم الأنشطة الموجه حقق نتائج فعالة في كل من الجانب التحصيلي والمهاري لدى كل من المتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد، ودلت النتائج أيضًا أن نمط تصميم الأنشطة الموجه افضل من نمط تصميم الأنشطة الحرة لدى الطلاب المعتمدين، وهدفت دراسة إبراهيم يوسف وعبدالحميد عامر (2011) إلى تعرف أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني(المتزامن . غير المتزامن)، وأسلوبي توجيه الأنشطة الإلكترونية(الموجه . غير الموجه) وتفاعلهما في تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية، كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يستخدمون الأنشطة الإلكترونية الموجهة أفضل من الطلاب الذين يستخدمون الأنشطة الإلكترونية غير الموجهة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة تقييم القيم الجمالية، كما توصلت دراسة جمال الشامي آوخرون (2013) إلى أن الأنشطة الإلكترونية وفقًا للذكاءات المتعددة كان لها فاعلية على التحصيل والدافعية أثر إيجابي في رضا المتعلمين عن المقررات التعليمية، وأظهرت نتائج دراسة أسامة هنداوي (2014) إلى تفوق تلاميذ الذين درسوا بنمط الأنشطة التعاونية في وحدة تعليمية إلكترونية حول إدراك الألغاز والخدع البصرية الرقمية على مهارات التمييز البصرى ومستوى قراءة البصريات.

وهناك مجموعة من المتطلبات التربوية التي يجب مراعتها عند تصميم أنشطة التعلم الإلكترونية منها

- تحقيق الأنشطة الإلكترونية الأهداف المرجوة منها.

- الأنشطة الإلكترونية تكون منظمة بطريقة منطقية.
- الأنشطة الإلكترونية تكون متنوعة لتعزيز الخبرات التعليمية.
- عدد الأنشطة الإلكترونية بالمقرر تكون كافية وتدعم عملية التعليم.
- تتسم الأنشطة الإلكترونية بالواقعية والقابلية للتطبيق.
- تتمركز الأنشطة حول ما يستطيع أن يقوم به المتعلم وليس المعلم.
- أن تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- تتفق الأنشطة المقدمة من خلال التعليم الإلكتروني مع الأنشطة والممارسات التدريسية في الفصول الدراسية.
- يصف النشاط كل نتائج التعلم وعمليات التقويم بدقة
- يراعي النشاط إمكانية تسجيل الملاحظات التي قد يواجهها المتعلمون أثناء القيام بالنشاط.

لهذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار خطوات تصميم الأنشطة الإلكترونية وتوظيفها لتشجيع الطلبة على الاشتراك بفاعلية في عملية التعلم، تقديم الخبرات التعليمية التي تساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية، مراعاة اختلاف الطلبة فيما بينهم في أساليب التعلم التي يفضلونها، وتلبية الأنشطة التعليمية لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم، اشراك المتعلمين في أنشطة جديدة ومبتكرة، توفير فرص التعاون لتبادل وجهات النظر المتعددة حول ما يتم تعلمه، مساعدة المتعلمين في وضع أهدافهم وتنظيم تعلمهم، وتشجيعهم على التفكير في ماذا وكيف يتعلمون، ربط ما يتم تعلمة بواقع الحياة العلمية، إيجاد وسيلة لإشراك الطلاب في تصميم الأنشطة الإلكترونية وتقييمها، إحترام حقوق الطلاب كمتعلمين ودورهم في العلمية التعليمية(نبيل جاد، 2008؛ عبد العال عبد الله، 2011؛ Neo, Neo & Tan, 2007).

كما أضاف أحمد جورانه (2006) بعض المتطلبات التربوية لتصميم الأنشطة التعليمية، منها: لابد وأن تُعرض الأنشطة بطريقة تثير تفكير المتعلمين وتساعدهم على التفكير الناقد والابتكاري، وتُعرض الأنشطة بطريقة تشجع على التعلم التعاوني، وتسمح للمتعلمين ببناء المعلومات، وتراعي ملاءمته لأسلوب التعلم، والتوقيت المناسب

لتحقيق أهدافه، وتُصمم لعدد معلوم من المشاركين، وتصف كل نتائج التعلم وعمليات التقويم بدقة، وتشجع التفاعل بين المتعلمين، وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية ممارسة أنشطة التعلم بنمطيها الفردي والتعاوني، وتعتمد هذه الأنشطة على المحتوى مما يساعد على إشباع حاجات المتعلمين التعليمية، ويلبي احتياجاتهم المتنوعة.

وترتبط الأنشطة التعليمية **بنظرية النشاط** التي تسعى إلى تحقيق أقصى قدر من المشاركة للمتعلم، والتي من أهم مبادئها: أن النشاط نظام يضم عدة نظم فرعية بينها علاقات مترابطة، وتعدد وجهات النظر في الموضوع الواحد، والتغير الملازم للنشاط عبر الفترات الزمنية خاصة بعد ظهور الإنترنت والاتصالات والمعرفة، والتناقضات التي تعد مصدر التغيير تؤدي إلى الابتكارات في مجال الممارسة (Gary M, 2011)، كما ترتبط الأنشطة **بالنظرية المعرفية** القائمة على التمركز حول المتعلم فهي تشجعه على المشاركة النشطة والفعالة، وتراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية، وأهمية مراعاة نمط التعلم الخاص بكل متعلم، والاهتمام بالعمليات العقلية، كما تعتمدعلى تخزين المعرفة في ذاكرة الطال واسترجاعها للمواقف الجديدة (عادل سرايا، 2007)، وكذلك ترتبط الأنشطة **بالنظرية البنائية**؛ حيث ترى أن المعرفة عبارة عن شيء يتم بناؤه بواسطة كل متعلم في إطار فهمه، من خلال خطوات نشطة في العملية التعليمية، والمتعلمون في هذه الحالة يعتمدون على أنفسهم في بناء المعرفة عن طريق ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من معرفة سابقة بدلًا من قبول المعلومات من المعلم، وفي هذا ترى البنائية الاجتماعية constructivism Social أن التعلم نشاط اجتماعي، حيث أن المتعلمين يجدون المعنى من الخبرات الفردية للمتعلم، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية، ومن خلال عمل المتعلمين في فرق العمل التي تمكنهم من الاستفادة من معلومات وخبرات الآخرين (عبد الكريم أبو الفتوح، 1998؛ عايش زيتون، 2007).

أنماط الأنشطة الإلكترونية في بيئات التعلم الإلكتروني:

تتاح أنماط متعددة ومتنوعة للأنشطة الإلكترونية يمكن أن يصممها المعلم

حسب نوع المحتوى وأهداف التعلم المراد تحقيقها والتي يصعب حصرها وذلك نظرًا لاتساع مفهوم النشاط في التعلم من بعد، وقد اختلف الباحثون في مجال التعلم الإلكتروني حول كيفية تصنيف الأنشطة الإلكترونية حيث يرى بعضهم أن النشاط لا يعدو أن يكون أكثر من سؤال، وفي مواد أخرى فإن النشاط عبارة عن مهمة يقوم بها الطالب، ومن الممكن أن تتطلب أنشطة أخرى إجابة مختصرة، أو أن بعض الأنشطة تتطلب من الطالب وقتًا أطول ومجهود أكبر وبعض منها مشاركة ويخالف البعض في أن الأنشطة يجب أن لا تكون مجرد أسئلة أو مهام عادية، بل يجب أن تصمم الأنشطة بمميزات عديدة منها أن تكون مبتكرة، تتحدى قدارت الطالب وتقيس التفكير الناقد لدى الطالب وتجعله في حالة تنافس،(نبيل جاد، 2008؛ إبراهيم يوسف،عبدالحميد عامر، 2011).

في ضوء ذلك يمكن تصنيف الأنشطة الإلكترونية التي يمكن أن يقوم بها المتعلم داخل بيئات التعلم الإلكترونية إلىٍ حل الأسئلة والتمارين المتعلقة بالأهداف التعليمية، حل اسئلة الاختبارات الذاتية المتضمنة في نهاية كل درس حتى يستطيع الطالب أن يقيم نفسه ذاتية، ويتعرف على مستوى تقدمه في التعلم ودرجة تحقيق أهداف التعلم؛ تكليف الطلاب بمهام مثل إدارة نقاشات، عمل ملفات أعمال، عمل ملخصات، التفكر والتأمل فيما قاموا بقراءته ومشاهدته ولو علاقة بالأهداف التعليمية، الاشتراك في مقابلة شخصية أو مناقشات مع الطلاب الآخرين من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، عمل مشاريع عملية تنتج إلكترونيًا كالتصميم والرسم والتخطيط، تنفيذ عمل أو تجربة تتعلق بالأهداف التعليمية بصورة فردية أو تعاونية مع الزملاء والمعلم، البحث عن معلومات بأشكالها المختلفة على شبكة الإنترنت والمكتبات الإلكترونية وكتابة تقرير عنها أو توظيفها في حل مشكلة تعليمية ومحاولة طرح حلول مع باقي الزملاء وتحت إشراف المعلم، أنشطة المحاكاة ولعب الأدوار، إثارة قضايا عملية متعلقة بموضوع التعلم من خلال الاستفادة من مصادر الإنترنت (جمال الدين الشامي، 2013؛ على حبيب، 2013).

إضافة إلى ذلك تصنف الأنشطة الإلكترونية إلى أنشطة التفاعل الشخصي

وتتيح التواصل بين المتعلمين عن طريق المحادثات والمؤتمرات والمناقشات والتوجيه الإلكتروني والفصول الافتراضية وأنشطة السؤال والجواب ومراسلات البريد الإلكتروني، والموجهات والمجموعات الإخبارية من قبل الخبراء والمتخصصين في المجالات المختلفة، وأنشطة جمع المعلومات وتحميمها: تشمل تجميع المتعلمين للمعلومات وتصنيفها وتحميمها وتبادلها فيما بينهم تمهيدًا لأخذ قرار أو حل عبر صفحات الويب والمواقع والبرمجيات التعليمية وإنتاج المنتديات التعليمية، المكتبة الرقمية الإلكترونية والبريد الإلكتروني، وإنشاء قواعد بيانات النشر الإلكتروني، وأنشطة حل المشكلات، وتعمل على تطوير العمليات العقلية المختلفة والتفكير الناقد والوصول إلى حلول مبتكرة وغير تقليدية والبحث عن المعلومات حول مشكلة معينة والوصول للحل عن طريق الاجتماعات الافتراضية لمناقشة الموضوعات المختلفة، غرف المحادثة للتواصل بين المتعلمين، محاكاة الأحداث والمواقف (حمدي أحمد وفاتن عبد المجيد، 2011؛ فاتن فودة، 2012؛ محمد خميس، 2003).

يتضح مما سبق أهمية الأنشطة الإلكترونية فهي تجعل المتعلم مشاركًا إيجابيا باحثًا عن المعلومات بتوجيه من المعلم واعتمادًا على قدراته، كما يتضح على حد علم الباحثة أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية، خاصة وأنه من المتغيرات التي قد تؤثر في فاعلية الأنشطة وبالآتي يمكن أن يكون له أثر على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وبناءً عليه تم اختيار المتغير المستقل الثاني وهو مستوى الطموح.

المحور الثالث . التوجيه الإلكتروني:

مفهوم التوجيه والمساعدة الإلكتروني:

تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت مفهوم التوجيه والمساعدة في عديد من الدراسات والأدبيات التي اهتمت بتصميم البرمجيات التعليمية وتطويرها؛ حيث عرفها نبيل عزمي ومحمد المرادنى (2010) بأنه مجموعة من المساعدات والتوجيهات والتصميمات التي تقدم للمتعلم خلال عملية التعلم كارشادات لتساعده وتيسر له إنجاز مهام التعلم وتحقيق الأهداف المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية، وتشير دراسة عبدالقادر

السيد (2013) أن الدعم الإلكتروني مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلم في شكل مجموعة من المثيرات الفعالة يتم انتقائها من خلال الخبرة اليومية، ومن الخبرات السابقة، والكتاب المدرسي، ومهارات التفكير والتأمل، وتقدم للمتعلم كسقالات أو سنادات تعليمية مؤقتة وقابلة للتعديل تساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وبين ما يسعي إلى معرفته، وإلى الاندماج والمشاركة في مهارات تسير في تزايد مستمر، والتعامل مع المواقف المختلفة بهدف الوصول للنتائج المرغوبة والتحقق منها الى أن يصبح متعلمًا مستقًلا، ويعرف كل من:(حمادة رمضان، 2014؛ هاني الشيخ، 2014؛ نعيمة رشوان، 2013؛ عبد العزيز طلبة، 2011) التوجيه والمساعدالإلكتروني بأنه إرشاد وتوجيه الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وتزويدهم بالمساعدة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة باستخدام تطبيقات الويب التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة، باعتباره يقدم مجموعة المساعدات والتوجيهات التي تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم وتساعده في تذليل العقبات وتوجهه نحو المهمات التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية وأشير إلى أنه استراتيجية يستخدمها المعلم في تعليم المتعلمين تعلمًا إذ معنى، بما يضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة ويوائمها مع البناء المفاهيمي حتى تصبح المعرفة لديهم ذات معنى، بحيث ينتقي المعلم العناصر الفعالة من خبرات الحياة اليومية إضافة إلى استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية كسقالات تعليمية ومنها (التجسير والمتشابهات حل المشكلات) بهدف تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية والتفكيرالاستدلالي لديهم

ويوضح كل من: (حسن الباتع، 2015؛ وليد يوسف، 2014؛ نضال عبد الغفور، 2011؛ إسماعيل حسونة، 2008) أن الدعم الإلكتروني عبارة عن تقديم المساعدة التي يحتاج إليها المتعلم في وقت ما في صورة إرشادات ونماذج وأمثلة، وذلك في أثناء قيام الطلاب بإعداد الخطط البحثية الإجرائية، في بيئة شبكات الويب الاجتماعية ، كما أن النصوص التوضيحية والصور الثابتة ولقطات الفيديو التي يقدمها الموقع التعليمي عبر الويب لحل المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس

أثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي ليتخذ قرارًا يحقق له التغير المنشود في أداءه.

وأشار كل من: (Rodger, 2004؛ محمد عطية، 2003) أن التوجيه الإلكتروني يمثل العملية المستمرة التي يتم خلالها ملاحظة الأداء، وتوضيح المهام، والواجبات، وتقديم التعليمات، والأرشادات التي تساعد على تذليل العقبات، وحل المشكلات والحوافز المادية والأدبي، بهدف الوصول إلى أقصى كفاية في الأداء، باعتبار التوجيه هو "الإمكانات النصية أو المصورة أو المنطوقة أو حتى وسيلة الاتصال المباشرة أو غير المباشرة، التي يقدمها المعمل الافتراضى لحل المشكلات التي تواجه المتعلم أثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي، ليتخذ قرارا يحقق له التغير المنشود في السلوك.

لهذا يمكن القول أن الدعم التعليمي ليس عبارة عن مراجعة للدروس، وانما هو بناء نسقي وخطة محكمة لتصحيح المسار التعليمي الذي اعتراه التعثر، فحال دون تحقيق أهدافه .إلا أنه ليس لصيقا بالمؤسسات الدراسية، كما يعتقد البعض، وانما هو إجراء يساهم فيه كل الشركاء، وخاصة المتعلم المتعثر، وجماعة الصف الدراسي وخبراء التربية وغيرهم، وتبعا لهذا يكون الدعم التعليمي درسا متكامل العناصر والمكونات، كأي درس آخر، متضمنًا لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية والتربوية والتكنولوجية، من أهداف ومحتويات وطرائق وأنشطة ووسائل وتقويم، فبعد إجراء الدعم، لا يمكن أن نعتقد أن التعثر قد زال، وانما لابد من تقويم هذا الدعم وحساب معدل التطور في تجاوز التعثر الدراسي، وإلا فإن الدعم هو نفسه متعثر، يجب إعادته في أشكال أخرى.

خصائص مستويات التوجيه والمساعدة الإلكتروني

حدد طارق عبدالحليم (2010) خصائص مستويات التوجيه الالكترونى كما يلي:

- أن تقدم مستويات المساعدة والتوجيه بصورة متدرجة، تتراوح من أعلى مستوى للدعم والتوجيه إلى أقل مستوى من المساعدة والتوجيه.

- ألا تقدم مستويات المساعدات والتوجيه والدعم طوال الوقت، حتى لاتجعل المتعلم يعتمد عليها ويفشل في بناء نماذجه العقلية، وبذلك يفشل في الأداء الجيد للمهمات المشابهة في مواقف التعلم الجديدة.
- أن تكون عملية اختيار مستوى التوجيه المناسب تحت تحكم المتعلم.
- أن تتسم بالمرونة حيث يستطيع المتعلم الاختيار من بين مستويات التوجيه والمساعدة المقدمة وإزالتها والرجوع إليها إذا شعر بالحاجة إليها.
- ألا يكون مستوى المساعدة والتوجيه زائد عن حاجة المتعلم فيعوقه عن التعلم، أو يجعله يعتمد عليه بشكل كلي، وألا يكون مستوى المساعدة والتوجيه أقل من حاجة المتعلم، فيشعره بالأحباط.

أنماط التوجيه والمساعدة الإلكتروني:

تناولت الدراسات والبحوث انواع وانماط المساعدة والتوجيه الإلكتروني فبين كل من محمد عطية (2007) وأليسي وترولي (Alessi,Trolip,2001) أن نظم مساعدات التعلم يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع، وهى كالآتي:

- **مساعدات التشغيل والاستخدام:** تشمل تعليمات وتوجيهات تساعد المتعلم في تشغيل النظام واستخدامه، وتشمل قائمة بالمعلومات الرئيسية والفرعية التي يتضمنها البرنامج أو النظام.
- **مساعدات التعليم:** مساعدات خاصة بتعليم المحتوى، حيث تساعد المتعلم في الحصول على معلومات تفصيلية أو شروح أو عرض أمثلة إضافية عندالحاجة إليها.
- **مساعدات التدريب:** تصاحب التدريبات والتطبيقات الموجودة داخل البرنامج، وتهدف إلى مساعدة المتعلمين في حل التدريبات وتوجيههم نحو الاستجابة الصحيحة، وتتضمن تقديم تلميحات مكتوبة أو مسموعة أو مصورة لتوجيه انتباه المتعلمين نحو الاستجابة الصحيحة.

وقد أشار أسامة هنداوى وآخرون (2009) إلى أساليب مساعدات التعلم والتوجيه، كما يلي: مساعدات سمعية، ومساعدات مرئية، ومساعدات شخصية،

ومساعدات بالوحدات التعليمية الصغيرة، ومساعدات كمبيوترية، مساعدات رسومية، مساعدات نصية.

بينما صنفت شيماء صوفي (2002) مساعدات التعلم إلى ثلاث مستويات:

- **الأول:** مساعدات موجزة، تمثل الحد الأدنى من المساعدة الذي يجب توافره في أي بيئة تعلم،
- **الثاني:** مساعدات متوسطة، توجد بداخل كل وحدة، كما يوجد مفتاح لدى المتعلم أسفل كل شاشة ومساعدة المتعلم على السير داخل البيئة، وتظهر المساعدة عند الضغط على المفتاح، وأخيرًا.
- **الثالث:** مساعدات تفصيلية، عبارة عن تلميحات تظهر عند وضع مؤشر الماوس على أي مفتاح من مفاتيح الشاشة.

وتتنوع أساليب التوجيه من حيث إدارتها إلى عدة أساليب منها أسلوب التوجيه السلطوي، وفيه يضع المعلم باعتباره قائدًا جميع التوجيهات والتعليمات، ويؤمن الانضباط والنظام، ويضع خطة يسير عليها المتعلمين، ولا يطلع عليها أحدًا، وبالآتي يفرض المهام، ويوزعها، ويكون الجماعات الفرعية، كما يتتبع ويراقب الإنجازات ويقومها، ويتخذ الإجراءات المناسبة في الوقت المناس، وأسلوب التوجيه الديمقراطي، ومن خلاله يندمج المعلم مع المتعلمين، فالتوجيهات ليست سوى اقتراحات يتم مناقشتها، والأسلوب الفوضوي وفيه يكتفي المعلم بتقديم المهام ولا يتدخل عند أي مستوى ويترك المتعلمون أحرارًا فيما يودون فعله، ويجيب عن الأسئلة بكيفية غامضة (إبراهيم يوسف، عبدالحميد عامر،2011).

وفي ضوء ذلك تتنوع الأنماط التي يمكن من خلالها تقديم التوجيه المصاحب للأنشطة عبر الإنترنت، وتتمثل تلك الأنماط في، مستوى تقديم التوجيه الإلكتروني، وتوقيت تقديم التوجيه الإلكتروني، مصدر تقديم التوجيه الإلكتروني، نوع تقديم التوجيه الإلكتروني.

ومن بين الأنماط السابقة يرتكز البحث الحالي على أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية إلى نمطين أساسين هما: (التوجيه الحر، التوجيه المقيد) فالتوجيه

الحر فيتم تقديمه بطريقة تقوم أسلوب النصائح والتلميحات وتعتمد على استراتيجية التساؤل في تقديم المساعدات للمتعلمين بحيث توجه المتعلم بالبحث عن إجابات الأسئلة عن طريق المصادر المختلفة التي يتم تقديمها للمتعلمين، ويتركز التوجيه الحر حول المتعلم.

أما التوجيه المقيد يتم تقديمه بطريقة تعتمد على أسلوب التعليمات الموجه والمباشرة، وتعتمد على استراتيجية النمذجة في دعم وتوجيه المتعلمين بالمعلومات، بحيث توجه المتعلمين أثناء أدائهم للمهام المطلوبة بالنماذج التفصيلية لكيفية أداء المهام خطوة بخطوة، كما تتضمن نمذجة كافة المهارات والخبرات التي ينبغى على المتعلمين اكتسابها أثناء أداء المهام التعليمية المستهدفة، حيث يتركز التوجيه والمساعدة حول المحتوى التعليمي، أما التوجيه الحر فيتم تقديمه بطريقة تقوم أسلوب النصائح والتلميحات وتعتمد على استراتيجية التسأول في تقديم المساعدات للمتعلمين بحيث توجه المتعلم بالبحث عن إجابات الأسئلة عن طريق المصادر المختلفة التي يتم تقديمها للمتعلمين، ويتركز التوجيه الحر حول المتعلم (Rosenshine,2008).

وفي هذا السياق أشارت عديد من الدراسات والبحوث على التأثيرات الإيجابية لنمط التوجيه المقيد أو الموجه في تحقيق بعض نواتج التعلم كالتحصيل المعرفي والمهاري منها دراسة(Saul & Land,2002; Brush & Saye,2001)، التي أشارت نتائجها إلى أن التوجيه المباشر أو الموجه ساعد الطلاب على دمج المعرفة لديهم، وبالآتي ساعدهم في التمكن من المحتوى العلمي المقدم لهم، ومن ناحية أخرى أظهرت دراسة محمد حسن خلاف (2013)، ودراسة (Songer, 2010)، تفوق نمط الدعم والتوجيه المباشر (الموجه) على نمط التوجيه غير الموجه في تحقيق نواتج التعلم، كما أكدت نتائج دراسة مروة سليمان (2017) على أن نمط تصميم الأنشطة الموجه حقق نتائج فعالة في كل من الجانب التحصيلي والمهاري لدى كل من المتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد، ودللت النتائج أيضًا أن نمط تصميم الأنشطة الموجه أفضل من نمط تصميم الأنشطة الحرة لدى الطلاب المعتمدين، بينما توصلت دراسة إبراهيم يوسف، عبد الحميد عامر (2011) إلى هناك تأثير إيجابي في مستوى

الطلاب الذين استخدموا الأنشطة الإلكترونية الموجهة، في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة تقييم القيم الجمالية عن الطلاب الذين يستخدمون الأنشطة الإلكترونية غير الموجهة، ويشير عبدالله شعبان (2016) إلى أن نمط الدعم المباشر له تأثير إيجابي على مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري، وأشارت إنجي رضوان (2016) إلى أن اختلاف نمط الدعم التعليمي المقدم ساهم بشكل فاعل في تنمية مهارات إنتاج المشروع، في حين أشارت دراسة حمدى شعبان (2011) إلى أن نمط المساعدة المستمر كان له تأثير إيجابي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات صيانة الحاسب داخل بيئة التعلم الافتراضية، وأشارت زينب سلامي (2008) إلى تساوى تأثير كلامن النمطين في التأثير على المتعلمين وخاصة فيما يرتبط بالتحصيل الدراسي، وأوضحت دراسة خالد العيافي (2019) إلى أن أستخدام نمط توجيه الأنشطة (الموجة) كان له تأثير إيجابي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات استخدام الإنترنت، وقد أيد هذا التوجه عديد من النظريات منها، النظرية السلوكية، ونظرية الحمل المعرفي كما أشار محمد عطية (2011).

وعلى النقيض مما سبق يشير كل من (Davis,2003; Ge & Land,2003) إلى أن التوجيه أو الدعم غير المباشر (الحر) قد ساعد المتعلمين بشكل إيجابي في اكتساب وتكامل المعرفة بواسطة استنباط التفسيرات، والاستدلالات والمبررات اللازمة لحل المشكلات علاوة على ذلك، وقد تم استخدام التوجيه الغير مباشر لتيسير التفكير فيما وراء الإدراك وساهم بشكل فعال في تدعيم استخدام بعض الاستراتيجيات في المجالات المختلفة، وأشارت دراسة (Land& Zembal- Saul,2003) إلى أن الدعم غير المباشر عمل على حث الطلاب على إنتاج أسئلة مثيرة للتفكير النقدى، وكذلك يسرت عمليات البحث والتقصى وحل المشكلات وتنفيذ الأنشطة بمساعدة المتعلمين في التخطيط والمتابعة، كذلك تدعم المتعلمين وتساعدهم على أن يصبحوا أكثر دقة في تفسيراتهم المرتبطة بالمشكلات، ومن النظريات التربوية التي أيدت هذا التوجه كما أشار محمد عطية خميس (2011) النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية،

ونظرية الدافعية.

وقد أثبتت نتائج عديد من الدراسات والبحوث، منها: (زينب سلامي، 2008؛ محمد حسن، 2013؛ حمدى شعبان، 2011؛ عبدالرحمن سالم، 2012؛ خالد العيافي، 2019؛ جادالله حامد، 2016؛ عبد العزيز طلبه، 2011؛ رجاء عبد العليم، 2018؛ طارق عبدالحليم، 2010؛ Zydney,J.M, 2003) فاعلية استخدام التوجيه والمساعدة التعليمية في تحقيق متطلبات التعلم وأداء مختلف المهام المطلوبة، وتوجيه المتعلمين إلى المصادر المعرفية القيمة والتقليل من فرص الشعور بالأحباط وعدم هدر الوقت في التجارب الفاشلة.

المحور الرابع . المقررات الإلكترونية

مفهوم المقررات الإلكترونية:

عرف كل من: (نبيل عزمي، 2008؛ عمر الصعيدي، 2009؛ الغريب زاهر، 2009) المقرر الإلكتروني بأنه مقرر يتم نشره على الإنترنت ويتفاعل فيه الطلاب مع بعضهم البعض ومع المدرسة باستخدام أدوات التفاعل عبر الإنترنت حيث يستطيع الطلاب مراسلة المقرر في أى وقت ومن أى مكان بصورة تتناسب مع احتياجاتهم، باعتباره "مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر وهو محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، وفيه يتمكن الطالب من التفاعل والتواصل مع المعلم من جانب ومع زملائه من جانب آخر، ويتكون هذا المقرر من مجموعة وسائط ذات أشكال مختلفة مثل الرسومات والنصوص الخاصة بالمقرر ومجموعة من التدريبات والاختبارات وسجلات لحفظ درجات الاختبار، وقد يحتوي البرنامج على صور متحركة ومحاكاة وصوتيات ووصلات ربط مع مواقع أخرى"، لذا "فهو قائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني في تصميم إنشائه وتطبيقه وتقويمه ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيًا وتفاعليًا مع عضو هيئة التدريس في أي وقت وأي مكان يريد".

أهمية استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية:

أوضح كل من (نبيل السيد، 2010؛ أحمد سالم، 2004) أن أهمية استخدام المقررات الإلكترونية تكمن في:

- انتشار التعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني.
- الإتاحة والوصول السريع: ديمومة التواجد الذي لا يعيقه زمان ولا مكان.
- إتاحة الفرص للمتعلم للحصول على كم هائل من المعلومات بسرعة ويسر وبأشكال متعددة.
- التفاعلية بين الطالب والإنترنت والطالب والمعلم عن طريق البريد الإلكتروني وحلقات النقاش والدردشات.
- اللاجماهيرية بحيث تسعى هذه التكنولوجيا لتفريد التعليم بحيث يستطيع كل فرد الحصول على رسالة تعليمية خاصة يتفاعل معها ويسير فيها حسب إمكاناته وقدراته.
- عدم التزامنية في المكان والزمان حيث تقدم المقررات في أي وقت وفي أي مكان يمكن إرسال رسالة من الأستاذ للطالب حتى وإن لم يكن موجودًا على الشبكة حيث يصل إليها في أي وقت يريد.
- الملائمة وسهولة العرض والتخصيص وسهولة التحديث.

مميزات المقررات الإلكترونية:

يرى محمد (2015) أن مميزات المقررات الإلكترونية تكمن في الآتى:

- يمكن للطالب التعامل مع المقرر في أي وقت وأي مكان وليس بالضرورة تواجد معامل دراسية، وإمكانية دراسة المقرر والإطلاع عليه عدة مرات (مواجهة الفروق الفردية)
- تقضي على بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطلاب مثل الخجل والانطواء وتشجعهم على محادثة معلميهم وأقرانهم بجرأة وشجاعة.
- يتم تقديم المحتوى بأشكال مختلفة مدعمه بالوسائط المتعددة، وإمكانية تطوير المحتوى بيسر وسهولة.
- الاستفادة من الخدمات لاستضافة أستاذ أو عالم من أي مكان في العالم.

- التفاعل بين الطالب والمادة العلمية وبينه وبين المعلم وبين الطلاب أنفسهم.
- يتيح الفرصة للطلاب للاتصال بكم هائل من المعلومات، ويتصف بالمرونة ويقدم فرصًا للأثراء والمراجعة.
- يستطيع المعلم من خلاله استخدام طرق تدريس متعددة مثل: المحاكاة، والتعلم بالاستكشاف، والتعلم المبني علي الخبرة، والعلاج الفردي.
- يسهل على المعلم عملية تصحيح الاختبارات والواجبات، ويقدم له إحصائيًات عن مدى تحصيل وتقدم الطلاب كأفراد وكمجموعة، ويستطيع أولياء أمور الطلاب أن يطلعوا على المادة العلمية المقدمة في المقرر الإلكتروني وعلى نتائج أبنائهم أولاً بأول.

جوانب التعلم من المقرر المستهدف

يعد مقرر التعليم الإلكتروني من المقررات الدراسية التي يتم تدريسها لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، ويتضح أن هذا المقرر يتكون من عدة موضوعات فرعية، حيث قام الباحث بتناول موضوع (المقررات الإلكترونية) حيث يشتمل على شقين وهما الجانب المعرفي والجانب المهاري وبالأخص مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، والذي يعد أحد أهداف هذا المقرر، للاستقرار على قائمة المهارات اللازمة لطلاب لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية ، فقام الباحث بتحليل نتائج عديد من البحوث والدراسات في مجال إنتاج المقررات الإلكترونية، والبحث عن أهم البرامج اللازمة لإنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية على إنتاجها فتوصل الباحثان لبرنامج إنتاج الدروس والمقررات الإلكترونية ARTICULATE STORYLINE لسهولته في الإستخدام ودعمه لبيئات التعلم الإلكترونية، وفي ضوء ما توصل إليه الباحثان قاما بإعداد قائمة بالمهارات الرئيسة والفرعية لإنتاج المقررات الإلكترونية تمهيدًا لبناء وتصميم المحتوى التدريبى وأدوات القياس، ومن خلالها يتم قياس أثر أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وهو ما يسعى البحث الحالي إليه.

المحور الخامس . الطموح الأكاديمي:

تناولت الدراسات والبحوث تعريفات متعددة للطموح الأكاديمي فعرفها كل من (غالب محمد، 2009؛ علي حسن، 2010) أنه الجهد المبذول من الطالب بهدف تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يريده لنفسه في مستقبله، باعتبار مستوى التفوق والنجاح الذي يرغب الفرد أن يصل إليه في أي مجال يريده من خلال ادراكه لامكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته الشخصية. أما (عبدالرحيم عبدالله، 2006) فقد عرف الطموح الأكاديمي أنه مستوى توقعات المتعلم ورغبته في تحقيق أهدافه في ضوء إطاره المرجعي وخبراته السابقة.

ومن ثم فإن الطموح الأكاديمي يرتكز على عدة عناصر، منها:

- تتعلق بالرغبة الداخلية للمتعلم في مجال الدراسة بشكل عام.
- عملية داخلية يوازن فيها المتعلم بين أهدافه وبين قدراته لبناء توقعات محددة.
- تقترن العملية الداخلية بإدارك المتعلم واجبه في بذل مجهود لتحقيق توقعاته.
- خبرة المتعلم خصوصا تجارب النجاح والفشل لها دور كبير في زيادة أو نقص الطموح لديه.

سمات المتعلم الطموح أكاديميًا:

الطموح أكاديميًا للمتعلم يتسم بمجموعة من الصفات المميزة أوردها كل من (شتوان حاج، بوقصارة منصور، 2017؛ عزيز حسن، 2016) كما يلي:

- لا يرضى بالقليل ويعمل على تحسين وضعه الحالي.
- يعتقد أن المستقبل يمكن تحديده ببذل المجهود لا بالحظ.
- يمتلك روح المغامرة والمنافسة ويعتبرها عاملان للنجاح.
- يمتلك الصبر على انتظار نتائج العمل.
- يتحمل الصعاب من أجل الوصول للتفوق.

- يعتقد أن بذل الجهد ضروري من أجل النجاح.
- يتمتع بنظرة متفائلة للحياة.

الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح الأكاديمي:

أوضح (توفيق محمد، 2005) الأهمية التطبيقية والتربوية لدراسة مستوى الطموح الأكاديمي وطرق تنميته على النحو الآتي:

- أهمية الطموح الأكاديمي تتعدى الفرد إلى التأثير في المجتمع كله وشكله من حيث التقدم والتخلف فكلما كان المجتمع أكثر طموحا كلما كان أكثر تقدمًا.
- بدراسة مستوى الطموح الأكاديمي يتم الكشف عن العوامل المسببة فيه ومن ثم تعديله وتنميته وتجنب العوامل التي تعوقه.
- دراسة الطموح وعوامل تنميته يعد تحليلاً وتطويرًا للشخصية وبالآتي تنميتها وزيادة توافقها مع المجتمع.
- تساهم إجراءات زيادة الطموح الأكاديمي في تطوير العملية التعليمية وتسهيل اجراءات التدريس

العوامل التي تؤثر في الطموح الأكاديمي:

أشار كل من (أحمد يعقوب، 2016؛ توفيق محمد، 2005) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي وهي كالآتي:

- **خبرات النجاح والفشل:** كلما زادت خبرات النجاح كلما زاد مستوى الطموح الأكاديمي حيث يولد النجاح نظرة تفاؤليه للمستقبل ورضا عن الذات والآتي العلاقة بين خبرات النجاح والطموح الأكاديمي علاقة طردية، أما خبرات الفشل فهي تعطي للفرد فكره سلبيه عن نفسه ويقلل ثقته بنفسه وبالآتي طموحه الأكاديمي.
- **التوافق النفسي:** الانسان السوي المتوازن نفسيًا يندفع للأمام ويبذل الجهد ويزداد لديه مستوى الطموح الأكاديمي، أما الانسان الذي يعاني من

صراعات فيكون مشتت الجهد والطموح.

- **الذكاء والقدرة العقلية:** كلما زادت القدرات العقلية للفرد كلما زاد مستوى طموحه وكلما انخفض مستوى ذكاؤه وقدراته العقلية كلما قل طموحه، كما أن الشخص الذكي أقدر على فهم نفسه وقدراته فيجعل طموحه واقعي في مستوى قدراته.
- **جماعة الأقران:** تؤدي جماعة الاقران إطارًا مرجعيًا للفرد في تقييم شخصيته فإذا كانت جماعة طموحة أكاديميًا ينتقل هذا إلى جميع أفرادها وإذا كانت جماعة سلبية ضعيفة الطموح سينتقل هذا أيضًا لجميع أفرادها.
- **مرحلة المراهقة:** يرتفع مستوى الطموح في سن المراهقة، فإذا كان مدرك لحدود قدراته ويجد التعزيز الاجتماعي المناسب سيزداد مستوى الطموح، وإذا كان غير واقعي أو لاقى التوبيخ والاحباط سيقل لديه مستوى الطموح.
- **مفهوم الذات:** الإنسان العارف جيدًا لقدراته ويهدف لتحقيق أهداف واقعية يكون طموحه مرتفع بشرط ألا يصل لمستوى الغرور في إمكانياته، والإنسان الضعيف في تقدير ذاته يكون ضعيف في طموحه نظرًا لخوفه من الفشل.
- **الثواب والعقاب:** يتم زيادة مستوى الطموح عن طريق إثابه الأفعال والأهداف الجيدة، ويرتبط هذا بمدى الدعم الذي يلاقيه الفرد في مرحلة الطفولة.
- **التنشئة الاجتماعية:** الطفل الذي نشأ في أسرة طموحة أكاديميًا وغرست هذا فيه يكون طموحًا فيما بعد، والأسرة غير المكترثه بالطموح الأكاديمي تنشئ أطفالها على ذلك فيبلغوا وهم غير طموحين.
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** كلما كان المستوى الاقتصادي

والاجتماعي في المستوى المعتدل ويميل للتحسن كلما كان الطموح عالي، أما المستوى الاقتصادي والاجتماعي الشديد التدني يقوم بالضغط على أفراده فينعدم لديهم الطموح، ويرتبط بالمستوى الاجتماعي الثقافة الاجتماعية والدراسة الأكاديمية للأسرة، ونوع عمل الاب ودخله وأيضًا وجود اجبار على عمل الأطفال داخل الأسرة أم لا.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي والعوامل التي تؤثر فيه والعوامل التي تتأثر به مثل دراسة (شتوان الحاج، بوقصارة منصورة، 2017؛ هيا أبوالعيش، 2017) بينت العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في بعدي العقبات الأسرية والعقبات المادية وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الطموح الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود ارتباط دال إحصائيًا وفي الاتجاه السلبي بين قلق المستقبل خصوصًا اليأس في المستقبل وبين الطموح الأكاديمي للطلاب.

ودراسة كل من(أحمد يعقوب، 2016؛ حنان حسين، 2017) التي هدفت إلى تعرف مدى اختلاف الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات ذوات الطموح الأكاديمي المرتفع في معظم أبعاد الاندماج الأكاديمي (النظر إلى المستقبل، الاتجاه نحو الدراسة، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة، تحمل المسئولية) يرجع لوجود تفاؤل لديهن تجاه المستقبل ووجود أهداف يسعين لتحقيقها.

كما بينت دراسة كل من دراسة (محمد الجبوري، 2013؛ عبدالله العنزي، 2016) مستوى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح الأكاديمي وقوة تحمل الشخصية لدى طلاب الجامعة، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين قوة تحمل الشخصية لدى عينة البحث إلي جانب وجود

علاقة ارتباطية سالبة بين الطموح الأكاديمي وبين التسويف الأكاديمي، مع عدم وجود فروق بين مستويات الطموح الأكاديمي في ضوء التخصص الدراسي.

كما أظهرت دراسة كل من: (علي بشري، وجدان صاحب، 2010؛ صلاح وعمر، 2011؛ هبة الله محمد، 2012) عن العلاقة بين الطموح الأكاديمي وبين التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبينت وجود ارتفاع في كلا من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى التفاعل الاجتماعي في مجتمع البحث مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، الطموح الأكاديمي والدافعية للانجاز لدى الطلاب. كما أكدت دراسة (غالب المشيخي، 2006) على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي وفق التخصص العلمي، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب كلية العلوم بالمقارنة بطلاب كلية الاداب.

ودراسة (زياد بركات، 2008) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين مفهوم الذات وكذلك مستوى التحصيل لدى طلاب الجامعة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين مستوى مفهوم الذات، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، عدم وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي ترجع للجنس او التخصص، كما أشارت النتائج ان مستوى الطموح الأكاديمي في المستوى المتوسط.

أما دراسة (توفيق محمد، 2005؛ محمور أنور، هويدي حنفي، 2006) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبين كلا من مستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طلاب الجامعة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب وبين مستوى الذكاء، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى الاقتصادي

والاجتماعي وبين مستوى الطموح الأكاديمي. وبينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق احصائية في مستوى الطموح الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصصات بين طلاب الاقسام العلمية وطلاب الاقسام الادبية.

يتبين من عرض الدراسات ما يلي:

- يوجد تباين في مستوى الطموح الأكاديمي في كل المجتمعات الأكاديمية، إلا أن الغالبية تميل لأن يكون مستواها في الطموح الأكاديمي متوسط.
- من العوامل التي تتناسب طرديًا مع مستوى الطموح الأكاديمي (الاندماج الأكاديمي، التفاؤل تجاه المستقبل، وجود أهداف قوية، التحصيل الدراسي المرتفع، قوة تحمل الشخصية، الدافعية للإنجاز، التفاعل الاجتماعي، مفهوم الذات)
- من العوامل التي تتناسب عكسيًا مع مستوى الطموح الأكاديمي (قلق المستقبل، التسويف الأكاديمي، مستوى القلق، التدني الشديد في المستوى الاقتصادي والاجتماعي) والتي تمثل عوائق معنوية تمنع المتعلم من الطموح بشكل عام.
- من العوامل التي قد تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي بالسلب أو الإيجاب (أنماط الشخصية، أساليب التفكير، الاتجاه نحو الدراسة، المستوى الاقتصادي والاجتماعي) فإذا كانت في الاتجاه الإيجابي كلما زادت في مستوى الطموح والعكس أيضًا صحيح.
- اختلفت الدراسات فيما بينها في عامل الجنس والتخصص الدراسي، فبعض الدراسات أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي ودراسات أخرى لم تجد أي فروق وربما يرجع هذا إلى اختلاف عينات البحث في مدى وجود ضغط اجتماعي على الإناث، فبعض المجتمعات تضغط على الإناث مما يدفعهن للتحدي الزائد للتفوق

وبعض المجتمعات لايوجد بها هذا الضغط المتحيز.

- كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص الدراسي بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود أي فروق أيضًا، وربما يرجع هذا إلى اتجاه المتعلمين نحو الدراسة نفسها فقد يكون التخصص الدراسي للمتعلم مرموق إلا أنه لا يحبه مم يقلل طموحه الأكاديمي وقد يكون التخصص الدراسي للمتعلم متواضع إلا أنه مقتنع به ويحقق طموحه.
- يتضح من الدراسات السابقة أن القدر المتوسط من الذكاء والدافعية ومفهوم الذات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي يعطي مستوى طموح أكاديمي مقبول، أما الزيادة المفرطة أو التدني الشديد في أحد العوامل السابقة يؤثر بالتأكيد بالسلب أو بالإيجاب

الإجراءات المنهجية للبحث:

1. إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

فيما يلى الإجراءات التي استخدمت من جانب الباحث لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

- **الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة إلى حصر وتحديد المهارات الرئيسة والفرعية والأدائية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج
- **مصادر اشتقاق القائمة:** لتحديد المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية التي تم تضمينها في القائمة؛ قام الباحث بما يلى:
  - الإطلاع على الأدبيات والبحوث الخاصة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية (ريما الجرف ح، 2008؛ نهى محمود، 2014؛ زينب خليفة، 2016؛ ماجدة صبحي، 2016؛ ناجي زهير، 2015).
  - الاطلاع على توصيف المحتوى الخاص بطلاب بطلاب الدبلوم العام

بكلية التربية جامعة حلوان؛ بما يتضمنه من أهداف عامة، ومحتوى نظرى، وتطبيقى للمقرر.

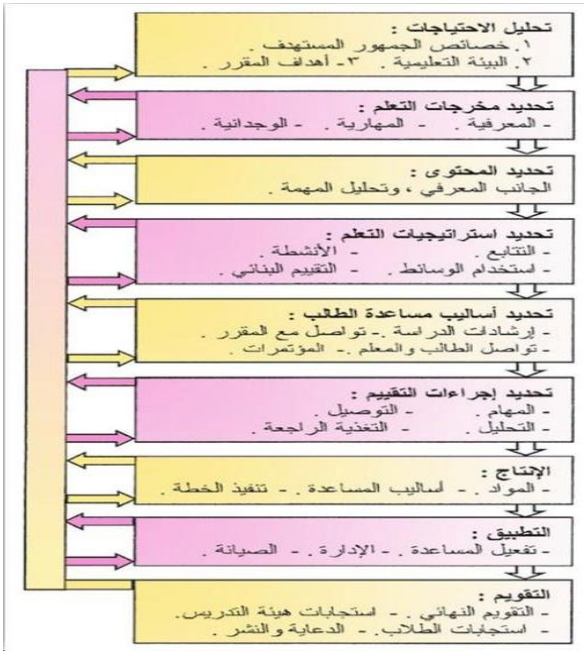
- تحليل مهارات البرنامج وفقًا لتسلسل توظيفها في إنتاج المقررات الإلكترونية.
- مواقع البحث على الإنترنت ومواقع اليوتيوب التي تناولت فيديوهات خاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية.

- **إعداد القائمة المبدئية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:** من خلال المصادر السابقة؛ تم وضع صورة مبدئية لقائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، والتي تكونت في صورتها من (3) مهارات أساسية يندرج منها (39) مهارة فرعية ويندرج منها (165) أداء سلوكى.
- **التحقق من صدق القائمة:** تم عرض قائمة المهارات على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف تعرف مدى ملائمة المهارات لإنتاج المقررات الإلكتروني، والتأكد من صحة الصياغة اللغوية والدقة العلمية لكل مهارة، وتحديد درجة كل مهارة أساسية وفرعية وأدائية بالنسبة للمهارة الأساسية؛ من حيث إضافة أو حذف أو تعديل لأى مهارة غير ملائمة وفقًا لآرائهم.
- **حساب ثبات القائمة:** تم حساب ثبات القائمة عن طريق استخدام معادلة معامل الإتفاق (محمد المفتى،1984) ومنها تم حساب معامل الإتفاق بين المحكمون الذي بلغ (0.86) وهى نسبة اتفاق مقبولة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (5) مهارات أساسية تندرج تحتها (42) مهارة فرعية و(172) أداءات سلوكية (ملحق2).

2. تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها:

قام الباحثان بالإطلاع على مجموعة من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الأخذ بها عند تصميم المواد التعليمية، ومن هذه النماذج نموذج: (روفيني، 2001؛ ديك وكاري، 2008؛ عبداللطيف الجزار، 2014؛ محمد عطية، 2003)، وتم اختيار

نموذج ريان وآخرون (Ryan, et al, 2000) لتطبيقه في هذه الدراسة، حيث قام الباحثان الأستعانة بهذا النموذج لأنه يتناول دعم ومساعدة وتوجيه الطالب كمرحلة أساسية من مراحل وخطوات النموذج وهذا يتناسب مع متغيرات البحث الحالي؛ ويتكون النموذج من تسع مراحل أساسية وهى؛ مرحلة التحليل، ومرحلة تحديد الأهداف التعليمية، ومرحلة تصميم محتوى المقرر وتنظيمه، تصميم بيئة التعلم الإلكترونية، تصميم الأستراتيجية التعليمية، ومرحلة تحديد أساليب توجيه الطالب، مرحلة تحديد إجراءات التقييم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التطبيق والتقويم. وفيما يلى شكل يوضح لنموذج ريان وآخرون(Ryan, et al, 2000) وعرض مفصل لتصميم بيئة التعلم ومحتوياتها وفقًا لهذا النموذج:



شكل(2) نموذج ريان وآخرون (Ryan,et al,2000)

أولاً . مرحلة التحليل: تشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. **تحليل المشكلة وتحديدها وتقدير الاحتياجات:** تتمثل مشكلة البحث في تحديد أنسب نمط من أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية (التوجيه الحر في مقابل التوجيه المقيد) في بيئة الفصول الافتراضية، وذلك فيما يتعلق بمدى تأثيره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى الدبلوم العام بكلية التربية

جامعة حلوان بجانبيها المعرفي والأدائى، وتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، كما تبين وجود قصور في إنتاج المقرر الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام بناءً على معايير تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية الصحيحة، ومدى أهمية الربط بينهما وذلك من خلال بيئة الفصل الافتراضى وخاصة بيئة Edmodo لما لها من مميزات عديدة، وذلك حيث أنها تعد نظام إدارة تعلم إلكتروني متكامل وبديل مكافئ لبيئة التعلم بكل ماتحتويه من تعليم وتعلم وإدارة وأنشطة واختبارات وتقييم واستطلاع رأى ومناقشات ومشاركة الأراء والمهام، وهنا يرى الباحثان أن سبب هذا القصور قد يكون في عدم ملائمة طرق التعلم التقليدية المتبعة في تعليم هذا المقرر، ولعل بيئة التعلم تكون ملائمة وقائمة على تنفيذ الأنشطة والمهمات والتكليفات مما تساعد هؤلاء الطلاب الألمام بالجوانب المعرفية والمهارية في تنفيذ المهام الأساسية لهذا المقرر، وقد يساهم في علاج هذا القصور وحل المشكلات خاصة إذا زودت هذه البيئة بنمط التوجيه المناسب لخصائص المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم وطبيعة المحتوى التعليمي.

2. **تحليل خصائص المتعلمين:** تعد هذه الخطوة من أهم مراحل تصميم النظم التعليمية، فالمتعلم هو المستهدف من هذه النظم لذلك لابد أن تراعى حاجاته واهتمامه وميوله وقدراته، وقد تم تحديد الطلاب موضع التطبيق هما طلاب الدبلوم العام التعليم بكلية التربية جامعة حلوان، حيث يبلغ عددهم إلى (34) طالب وطالبة ونفس المرحلة العمرية والتعليمية ويختلفون في المستوى الاجتماعي والثقافي، كما تختلف أساليب التعلم بين الطلاب، ولم يسبق لهم دراسة مقرر التعلم الإلكتروني (موضوع المقررات الإلكترونية)، ولم يسبق لهم التعلم عبر بيئة الفصل الافتراضى Edmodoمن قبل، وتأكد الباحثان أن الطلاب لديهم خبرة سابقة في المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر، ومهارات تصفح مواقع الإنترنت، وتوفر الأجهزة والأتصال السريع بالإنترنت لديهم.
3. **تحليل بيئة التعلم:** قام الباحثان بتصميم المحتوى التعليمي والأنشطة الخاصة به من خلال بيئة Edmodo حيث أنها بيئة تعليمية إلكترونية تجمع بين مميزات

شبكات الويب التعليمية ونظم إدارة التعلم الإلكتروني، توفر التدريب والأنشطة والتكليفات، حيث تتيح للمتعلمين التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض بأشكال متنوعة، كما تتيح إعداد الاختبارات والأسئلة بشكل إلكتروني وتصحيحها إلكترونيا، كذلك لم يكن لدى الطلاب مشكلة في الاتصال بالشبكة والتفاعل من خلالها حيث يتوافر لدى معظم الطلاب أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الإنترنت، لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تأثير واضح على تجربة البحث، يمكن للطلاب الدخول إلى بيئة التعلم في أى وقت ومن أى مكان وهذا يوفر مرونة كاملة من حيث الاطلاع على المحتوى وتنفيذ التكليفات والأنشطة وحل الأختبارات المتنوعة.

4. **تحديد الهدف العام:** يسعى البحث الحالي إلى تحديد أنسب نمط من أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية (التوجيه الحر في مقابل التوجيه المقيد) في بيئة الفصل الافتراضى، وذلك بدلالة أثره على تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والطموح الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام، كذلك تم تحديد الأهداف العامة للمقررات الإلكترونية في ضوء الموضوعات الخاصة بالمحتوى، في ضوء مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج Articulate Storyline

5. **تحليل المهارات:** يقصد بها تحليل الأهداف العامة إلى مكوناتها الفرعية والنهائية، والمهمات التعليمية ليست هى الأهداف، ولكنها أشبه بالموضوعات أو المهارات الفرعية التي يقوم بها المتعلم في أثناء دراسته لموضوع التعلم، وقد أسفر هذا التحليل عن إعداد قائمة مبدئية للمهارات الأساسية لإنتاج المقررات الإلكترونية تتكون من من (3) مهارات أساسية يندرج منها (39) مهارة فرعية ويندرج منها (165) أداء سلوكى، وقد قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في صحة تحليل المهارات واكتماله، وصحة تتابع خطوات الأداء، وصحة الصياغة اللغوية للمهارات، وكذلك اتفق بعض المحكمون على إجراء التعديل في إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة بعض المهارات الأساسية والفرعية والأدائية، لذا اصبحت القائمة في

صورتها النهائية تتكون من (5) مهارات أساسية تندرج تحتها (40) مهارة فرعية و(164) أداءات سلوكية (ملحق2).

ثانيًا . مرحلة تحديد الأهداف التعليمية: ارتبطت الأهداف التعليمية محل البحث الحالي بمقرر التعليم الإلكتروني لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، حيث تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية، تم فيها مراعة الشروط والمبادئ التي ينبغى مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، وتم عرضها على السادة المحكمين، ثم تعديلها على ضوء ما أبدوه من أراء، وقد بلغ عدد الأهداف في صورتها النهائية وتتكون من(52)هدف يتفرع من (5) هدف رئيسى (ملحق3).

ثالثًا . تصميم محتوى المقرر وتنظيمه:

في ضوء أهداف التعلم السابق تحديدها؛ قام الباحثان باستخلاص المحتوى العلمي الخاص بهذه الأهداف من خلال مقرر التعليم الإلكتروني لطلاب الدبلوم العام بكلية جامعة حلوان، وتم تناول الجزء الخاص بالمقررات الإلكترونية من المقرر سابق الذكر، والذي يقع في عدد(5) موضوعات رئيسة تشكل المحتوى العلمي وهى:

- التعرف على المقررات الإلكترونية.
- خطوات التعامل مع برنامج Articulate Storyline
- التحكم في شريط الزمن Time Line.
- إضافة الكائنات التعليمية إلى البرنامج.
- التعامل مع التفاعلية في البرنامج.

رابعًا . تصميم بيئة الفصل الافتراضي (بيئة إدمودو التعليمية Edmodo **):** اطلع الباحثان على عديد من بيئات التعلم الإلكترونية والشروط الواجب توافرها بها ومميزاتها وكذا المعوقات التي تواجه تطبيق واستخدام بيئات التعلم الإلكترونية، وبعد الاطلاع على عديد من بيئات التعلم الإلكترونية تم اختيار بيئة Edmodo كفصل افتراضى لتقديم مقرر التعليم الإلكتروني لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان، نظرًا لمميزاته وفوائده للمعلم والمتعلم، ومنها:

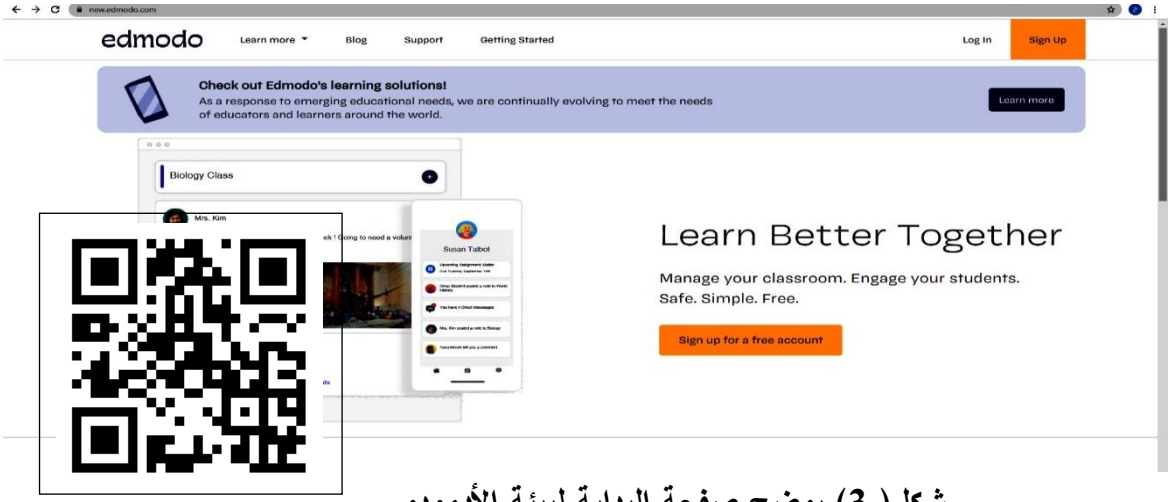
- تمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف، ونشر الواجبات، وتطبيق الأنشطة

التعليمية.

- اتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة.
- تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية وتوزيع الأدوار وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل.
- تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين الطلاب مشاركة المحتوى العلمي وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج ابنائهم ممايساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

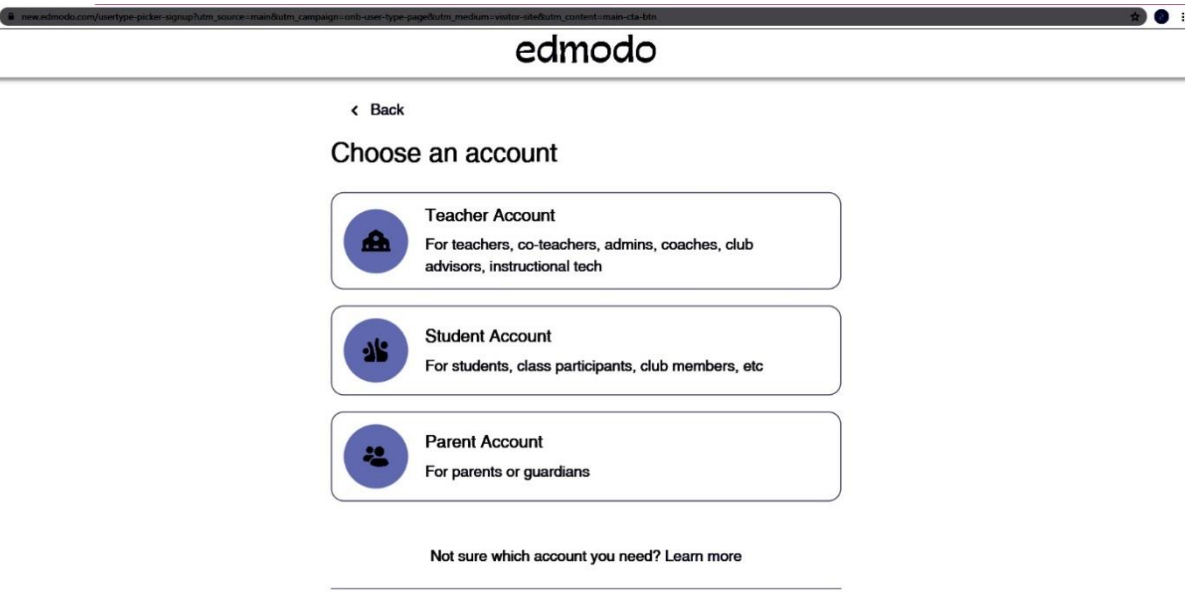
1. الصفحات العامة:

-**صفحة التسجيل بالفصل الافتراضى:** أول صفحة تظهر للمستخدم بعد كتابة عنوان منصة الأدمودو URL كالآتي https://new.edmodo.com



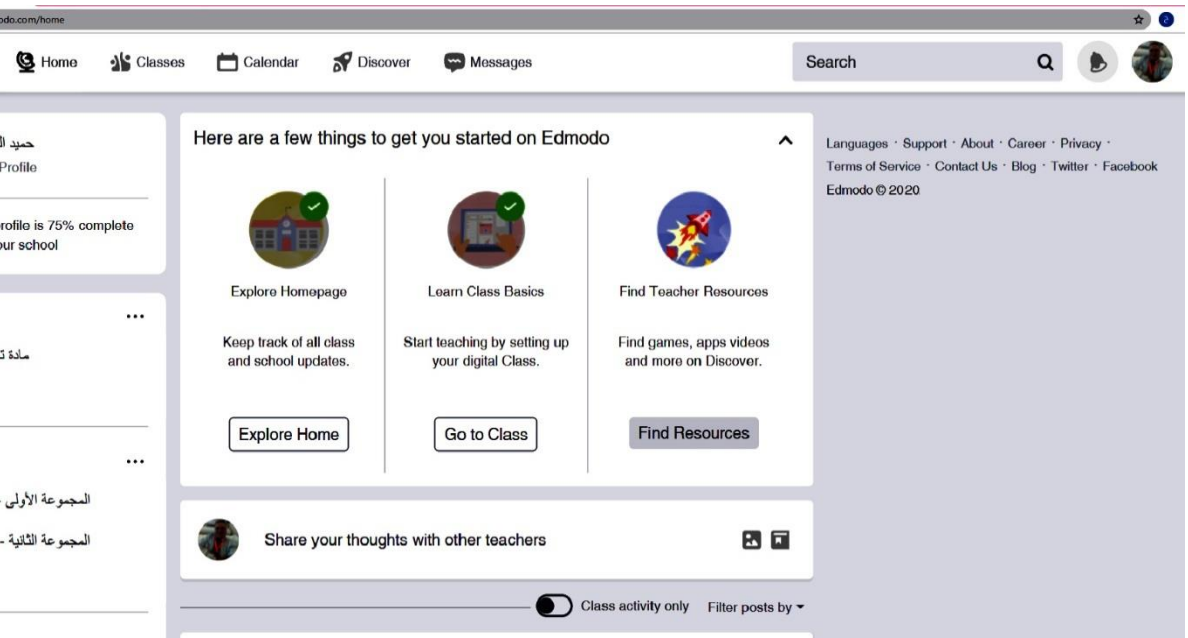
شكل(3) يوضح صفحة البداية لبيئة الأدمودو

- **الصفحة الآتية:** يطلب من مستخدم البيئة تحديد الهوية سواء كان معلم أو طالب أو ولى الأمر.



شكل(4) صفحة تسجيل بيانات المعلم والطالب

-**الصفحة الرئيسة:** الصفحة التي تظهر بعد تسجيل المعلم والطالب لبياناته الشخصية بالبيئة وإتمام الحساب بها ويمكن من خلالها الأنتقال إلى جميع صفحات البيئة الفرعية، وهى كما في الشكل الآتي:



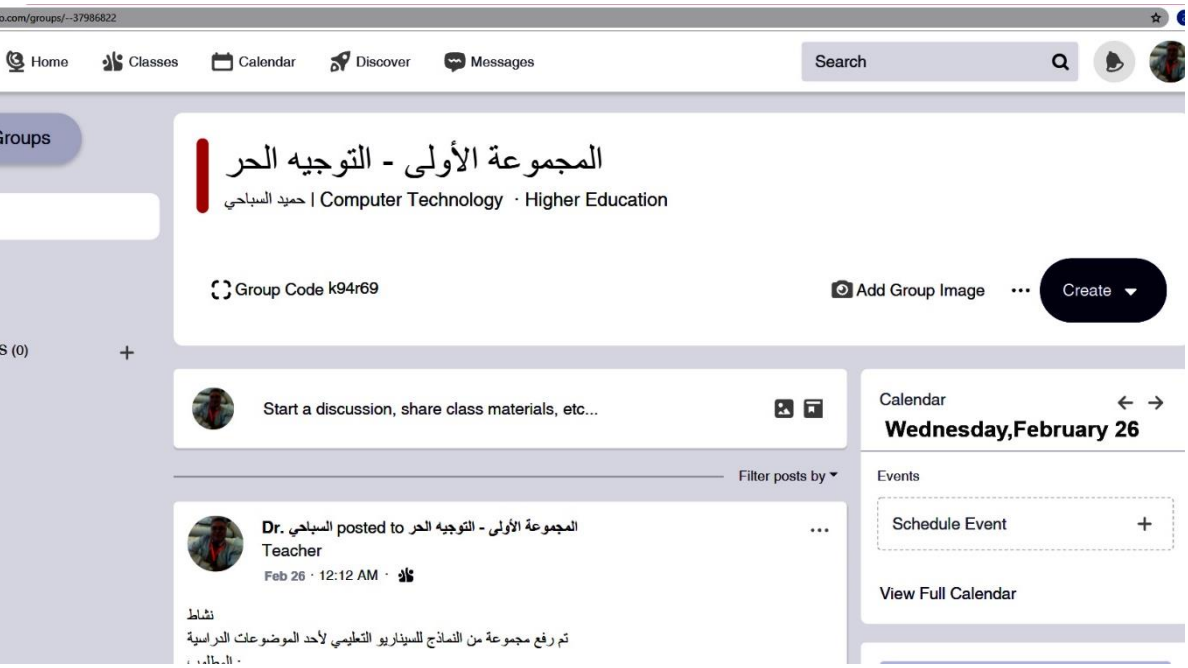
شكل(5) مكونات الصفحة الرئيسة في منصة الأدمودو

2.**الصفحات والأدوات التعليمية المتاحة عبر البيئة:**

-**المكتبة:** صفحة تمكن مستخدم البيئة من إنشاء مكتبة خاصة بالمجموعة يتشارك فيها المعلم والمتعلم الملفات بمختلف أنواعها المتعلقة بالمحتوى الذي يدرسه الطالب، ويمكن للمتعلم الأطلاع على محتوياتها بدون تعديل بالحذف أو الإضافة فيها.

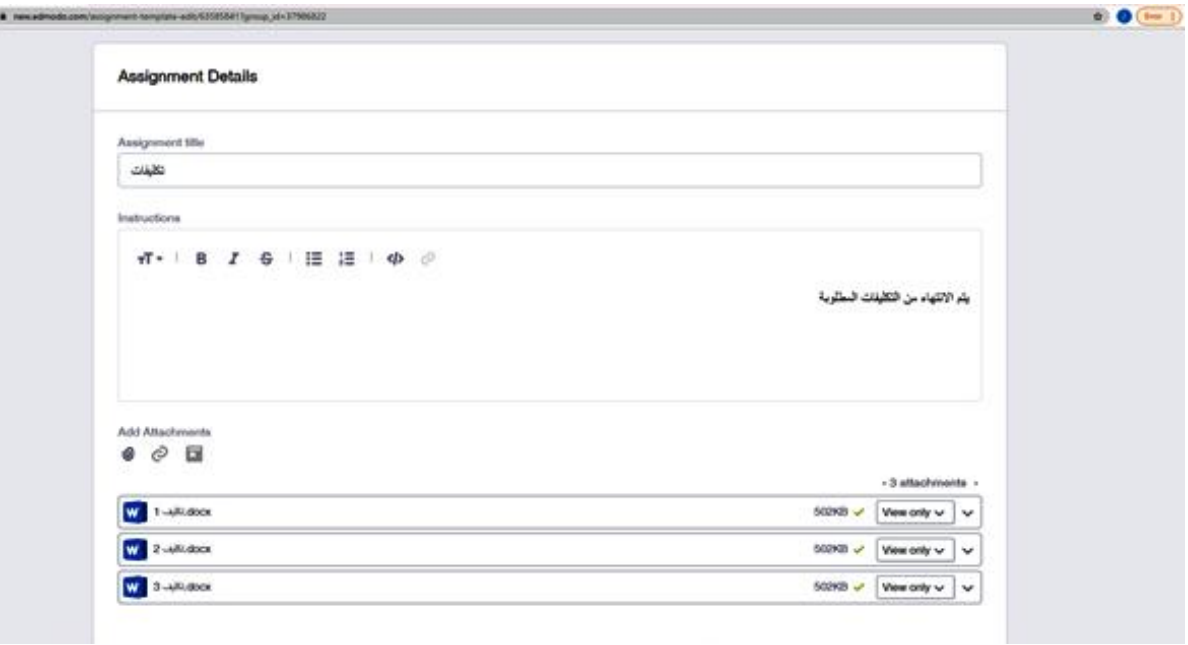
شكل(6) صفحة المكتبة بيئة الأدمودو

-**حائط المناقشات:** يمكن حائط النقاش من إجراء المناقشات مابين المعلم والمتعلم واستقبال التعليقات والاستفسارات عن موضوع الدرس، ويمكن إضافة ملفات وروابط لصفحات الويب، وقد تكون المناقشة تزامنية أو غير تزامنية.



شكل(7) حائط المناقشات للمجموعة الاولى بالبيئة

- **صفحة التكليفات والأنشطة:** هى صفحة تمكن المعلم من إرسال المهام والتكليفات والأنشطة عبر البيئة للطلاب مع تحديد موعد تسليم هذه التكليفات من الطلاب ويقوم المعلم بتصحيحها وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة، ويتم تقديم التوجيه والمساعدة للمتعلم إذا تعثر في تنفيذ وحل النشاط الموكل له.



شكل(8) يوضح صفحة لاحدى المجموعات داخل البيئة والتكليفات المطلوبة

3. **تحديد وتصميم أنماط التفاعلات التعليمية:** في ضوء المعالجة التي تم تصميمها تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل المتعلم مع نمط التوجيه المقدم، وتتيح بيئة الأدمودو الحرية للمتعلمين للتحرك داخل الشبكة، بالآتي تشتمل على جميع أنماط التفاعل وأنواعه: التفاعل بين المتعلم والمحتوى، والتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، حيث تم إعداد موضوعات المحتوى ودروسه على شكل مقاطع فيديو ترفع على البيئة، وبعد رفع الدرس يسمح للطلاب بالنقاش حول موضوع الدرس وطرح الأسئلة من قبل المتعلمين والإجابة عليها من قبل المعلم والأقران، كذلك يمكن للمعلم وضع روابط لصفحات الويب أو كتب إلكترونية ترتبط بموضوع الدرس.
4. **تصميم السيناريو التعليمي:** تم تصميم السيناريو الأساسى المشترك في المعالجتين التجريبيتين موضع المتغير المستقل الأول للبحث وتتضمن وصف تفصيلي لمحتوي مهارات تصميم و إنتاج المقررات الإلكترونية، حيث يمثل دليل أو خريطة عمل يتم تنفيذها في شكل مرئي ومسموع، يعرض الأهداف التعليمية ومحتواها في شكل صفحات مترابط ومتكاملة لكل صفحة من صفحات البيئة من حيث التصميم العام

لها، والتفرعات المرتبطة بكل إطار والتغذية الراجعة المبنية على الاستجابات المختلفة من قبل المتعلم، وتحديد أسلوب الربط، وبعد ذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين، للتأكد من صلاحيته وإجازته، وبعد ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبح السيناريو في صورته النهائية، تمهيدًا للاستعانة به عند إنتاج مواد المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث الحالي.

خامسًا: تصميم الاستراتيجية التعليمية:

هى خطة عامة تتكون من الإجراءات التعليمية مرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية معينة، وتم استخدام بيئة التعلم الإلكترونية بكل إمكانياتها كبديل لبيئة التعلم التقليدية نظرًا لتبنى البحث الحالي أسلوب توظيف التعليم الإلكتروني بصورة كاملة، حيث يتم التعلم خارج حدود الصف الدراسي، فيتم التعلم من أى مكان، وأى زمان من قبل المتعلم وفقًا للأجراءات الآتية: قام الطلاب بالمجموعتين التجريبيتن بعد تقديم المحتوى بالاستفسار عن الجزيئات التي لم يفهمها بعضهم، عن طريق حائط المناقشة أو لوحة الرسائل الخاصة بالبيئة، وقد قام الباحثان بالرد على استفساراتهم وإمدادهم بالمعلومات الكافية حول استفساراتهم.

بينما قام الباحثان بتقديم الأنشطة الخاصة بكل درس بعد عرض الدرس خلال البيئة، وقام طلاب المجموعتين التجريبيتين بحل الأنشطة، وعند تعثر الطالب في تنفيذ نشاط معين، وعدم قدراته على مواصلة الحل فإنه يلجأ لطلب المساعدة والتوجيه من الباحثان، فيقوم الباحثان بإمداده فورًا بنمط التوجيه المحدد له حسب المعالجة التجريبية المقررة لمجموعته.

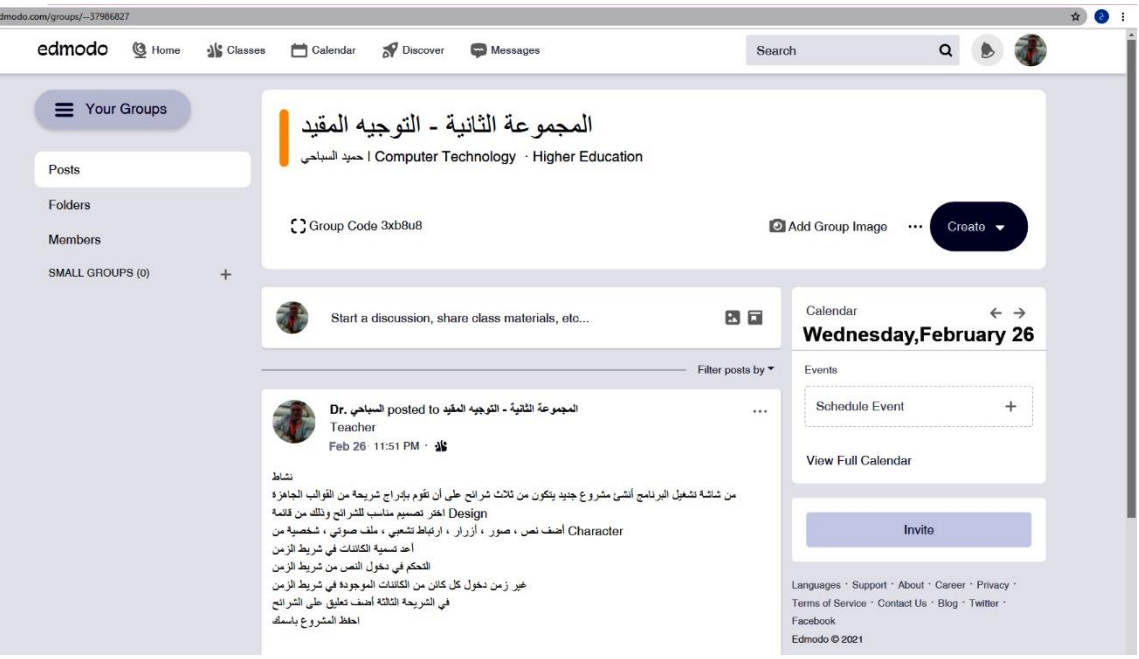
اختيار مصادر التعلم:

نظرًا لارتكاز مهمات البحث الحالي على تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتحتاج هذه المهارات للتوجية والمساعدة الدائمة للمتعلم، فقد تم اختيار بيئة الأدمودو والتي تحتوى على مجموعة كبيرة من التطبيقات والأدوات، والتي سبق الأشارة إليها، والتي تساعد في تنفيذ أنشطة المقرر وتحقيق أهدافه منها المكتبة الإلكترونية وتحميل الصور ومقاطع الفيديو، وإضافة روابط لصفحات ويب، ومنصات

المناقشة، وقد عمل الباحثان على استغلال معظم هذه الخدمات والإمكانيات بما يصب في صالح المقرر حيث تم رفع الدرس على هيئة مقطع فيديو، وتمت الأستعانة بملفات المساعدة والدعم وهى عبارة عن (صور، مقاطع فيديو، ملفات نصية، روابط لصفحات الويب، روابط لتحميل كتب إلكترونية).

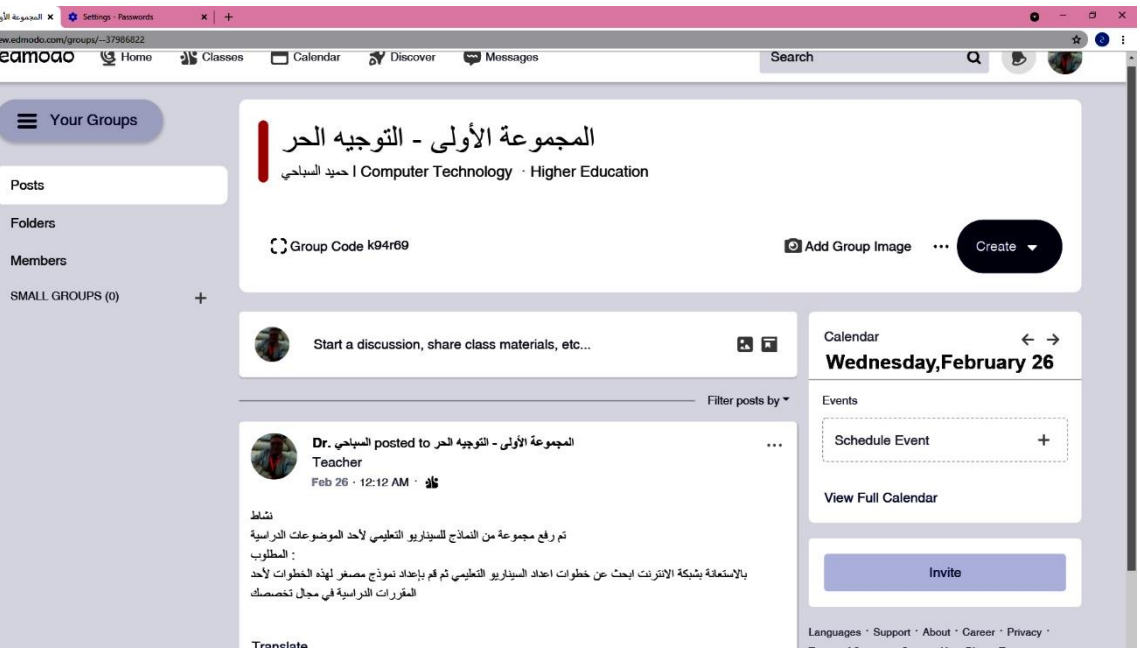
سادسًا . مرحلة تحديد أساليب التوجيه والمساعدة للطالب: نظرًا لكون التوجيه والمساعة يمثل أحد أركان المتغير التجريبى المستقل بالبحث الحالي، فقام الباحثان بتصميم نمطين للتوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية وهما (التوجيه الحر . التوجيه المقيد) ببيئة الفصل الافتراضى وفي ضوء المعالجتين التجريبيتين على النحو الآتي.

- **التوجيه المقيد:** يقوم هذا النوع من التوجيه على تقديم التعليمات المباشرة والصريحة والأمثلة العملية لأداء المهارات بشكل كامل والتي ترتبط بحل تتنفيذ الأنشطة والمهام المستهدف بشكل واضح، واستغل الباحثان امكانيات وأدوات بيئة منصات التعلم المختلفة لتقديم هذا النوع من التوجيه والمساعده للطالب بعدة أشكال سواء في صورة ملف نصى أو صور توضح طريقة تنفيذ المهارة والنشاط بشكل كامل أو مقطع فيديو صغير يشرح طريقة تنفيذ النشاط بشكل صحيح.



شكل(9) يوضح نشاط مطلوب خاص بنمط التوجيه المقيد

- **التوجيه الحر**: يقوم هذا النوع من التوجيه على توجيه الطالب إلى مزيد من الأمثلة أو النماذج أو طرح أسئلة تساعده على فهم الفكرة العامة لعملية حل المشكلة التي تواجهه أو تنفيذ النشاط، دون الدخول في تفاصيل المحتوى موضع المساعدة، ويقوم التوجيه الحر بدفع الطلاب إلى استكشاف ما يجب أن يفعله لحل المشكلة التي تواجهه وذلك دون التعليمات المباشرة والصريحة كما في التوجيه المقيد، ويستغل الباحثان إمكانيات وأدوات المنصة في تقديم التوجيه الحر للطلاب بعدة طرق فقد يكون ملف نصى، أو صور تحتوى على تلميحات لطريقة أداء النشاط بشكل غير مفصل، كذلك قد يتم توجيه الطلاب عن طريق إضافة روابط لصفحات الويب يبحث فيها الطالب حل المشكلة بنفسه، أو إضافة روابط لتحميل كتب إلكترونية تتعلق بمحتوى المقرر.



شكل(10) يوضح نشاط مطلوب خاص بنمط التوجيه الحر

مرحلة تحديد إجراءات التقييم: سوف يتعرض الباحثان لهذه المرحلة بالتفصيل في هذا الجزء الخاص بإعداد أدوات القياس.

إنتاج بيئة التعلم الإلكترونية: تم إعداد إنتاج البيئة في عدة خطوات كمايلى:

- تم الدخول على العنوان الخاص بالبيئة "Edmodo" وهو http//www. Edmodo.com لإنشاء حساب للباحثانAlsbahhmyd63@gmail .
- تم إنشاء مجموعتين طبقًا لمتغيرات البحث وهما(مجموعة (1)استخدم توجيه حر، مجموعة (2) استخدم توجيه مقيد ، حيث يتم الدخول على عنوان البيئة وحفظ الكود الخاص بكل مجموعة وإرساله للطلاب عينة البحث طبقًا للتصميم التجريبى للبحث.
- تم إرسال دعوات المشاركة لجميع الطلاب عينة البحث عبر البريد الإلكتروني الخاص بكل طالب، والموافقة على طلب إنضمامهم للمنصة التعليمية، ومساعدتهم في إعداد ملفاتهم الشخصية على البيئة، قام الباحثان بإنشاء صفحة مغلقة على الفيسبوك بأسم المقرر وتم إرسال أكواد البيئة لبعض الطلاب الذين تعثر دخولهم على المنصة ومن لايملكون بريد إلكتروني خاص بهم.
- تم الترحيب بالطلاب وتهيئتهم نفسيًا للتعلم عبر البيئة عن طريق طرح مناقشة حرة تتعلق بالمقرر وأهدافه، ومعرفة مدى استعدادهم للتعلم عبر المنصة.
- تم رفع أهداف المقرر وخطة العمل به على حائط المناقشات للمجموعتين، وتم رفع موضوع الدرس الأول للمقرر على حائط االنقاش الخاص بكل المجموعتين، والرد على استفساراتهم حول موضوع الدرس وماتم فهمه.
- تم رفع الدروس والأنشطة على البيئة وفقًا للآستراتيجية التعليمية للمقرر.

التقويم المبدئى للبيئة: تم عرض البيئة بعد إنتاجها بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من صلاحية البيئة ومدى ملائمتها للأستخدام ومدى مراعاة البيئة لمعايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية، وقد اتفق المحكمون على توافر معظم المعايير وصلاحية البيئة للاستخدام بعد إبداء بعض التعديلات عن طريق تقديم وتنفيذ الأنشطة والتي اتفق عليها أكثر من محكم فقام الباحثان بتعديلها، وأصبحت

البيئة جاهزة للإستخدام .

التعديل والإخراج النهائى للبيئة: تم في هذه المرحلة عرض مواد المعالجة التجريبية بعد إنتاجها على عينة استطلاعية، للتأكد من صلاحيتها للتطبيق النهائي وسوف يتم عرض هذه المرحلة بما تضمنه من خطوات في الجزء الخاص بتنفيذ كل من التجربة الاستطلاعية والاساسية على موقع البيئة http//www. Edmodo.com

مرحلة التطبيق والتقويم: تم تنفيذ الاستراتيجية التعليمية المقترحة للمقرر على المجموعة الاستطلاعية للبحث التي بلغ عددها (20) طالبًا وطالبة متطوع، كما تم تنفيذ الاستراتيجية التعليمية للمقرر على المجموعة الأساسية للبحث بلغ عددهم(34) طالبًا وطالبة، مقسمة علي مجموعتين قوام كل منهما علي (17) طالبًا وجارى التحدث فيما يتعلق بالتقويم في الجزء الخاص بإعداد أدوات القياس، ورصد نتائج البحث.

خامسًا: بناء أدوات البحث والقياس واجازتها.

تطلب تحقيق أهداف البحث إعداد أدوات البحث الآتية:

- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- بطاقة تقييم المنتج النهائى لقياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- مقياس الطموح الأكاديمي.

أولاً . الاختبار التحصيلي:

اعد الباحثان اختبار تحصيلي معرفي إلكتروني في ضوء المحتوى التعليمي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج Articulate Storyline وسارت إجراءات تصميمه وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار** :استهدف الاختبار قياس تحصيل المتعلمين عينة البحث للجانب المعرفي للمحتوى التعليمي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج Articulate Storyline لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان، وذلك في المستويات المعرفية(التذكر، الفهم،

التطبيق)

- **بناء الاختبار وصياغة مفرداته** : نظرًا لطبيعة التعامل مع الاختبار إلكترونيا، فقد تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من(نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ)، وقام الباحثان ببناء الاختبار باستخدام جوجل فورم Google forms بجوجل درايف مع مراعاة شروط صياغة هذا النوع من الأسئلة، وقد وضع الباحثان تعليمات استخدام الاختبار في بداية صفحة الاختبار، وكتابة البيانات في المكان المخصص، وتوضيح كيفية الانتقال من مفردة لأخرى، بالضغط على أيقونة استمر والنقر على الاختيار ولن يسمح له بالانتقال لأيقونة تالية إلا بعد الانتهاء من المفردة الحالية.
- **إعداد جدول مواصفات الاختبار** :تم تحديد الأوزان النسبية للموضوعات التعليمية، وكذلك تحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية(التذكر، الفهم، التطبيق)، وكذلك تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل مستوى من المستويات المعرفية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(2) مواصفات الاختبار التحصيلى المعرفي

م	موضوعات الدراسة	المستويات المعرفية لمفردات الاختبار			المجموع الكلي	الوزن النسبي %
		تذكر	فهم	تطبيق		
1	التعرف على المقررات الإلكترونية	6	–	–	6	%11.5
2	خطوات استخدام برنامج Articulate Storyline	–	3	7	10	%19.23
3	التحكم في شريط الزمن	–	1	5	6	%11.5
	إضافة كائنات تعليمية إلى البرنامج	–	–	21	21	%40.4
4	التعامل مع التفاعلية في برنامج Articulate Storyline	–	–	9	9	%17.30
	المجموع الكلي	6	4	42	52	%100

- **قياس صدق الاختبار التحصيلى المعرفي:** يقصد بصدق الاختبار، قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، ولقياس صدق الاختبار التحصيلى المعرفي، تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، وقد تكون من (39) مفردة، منها (20) من نوع صواب و خطأ، و(19) من نوع الاختيار من متعدد، تم

عرض الاختبار في صورته الأولية على السادة المحكمين، للتعرف على ارائهم، ومن حيث وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبته لقياس ما وضع لقياسه ومناسبة الأسئلة للمحتوى وعناصره، والصحة العلمية لمفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات، وإضافة البعض، وهو ماقام به الباحثان وتنفيذه، وفي ضوء التعديلات، أصبح الاختبار في صورته النهائية، يتكون من (44) مفردة، منها(25) من نوع الصواب والخطأ، و(19) من نوع الاختيار من متعدد (ملحق 3).

- **تقدير الدرجة وطريقة التصحيح** : تم تقدير درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها المتعلم إجابة صحيحة، وصفر لكل مفردة يتركها، أو يجيب عنها إجابة خطأ، على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار تساوى عدد مفردات الاختبار.
- **حساب ثبات الاختبار**: لحساب ثبات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان كلية التربية بلغ عددهم(20) طالبًا وطالبة، غير عينة البحث الأساسية، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام أسلوب التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ قد بلغ (0.71) للاختبار ككل؛ بينمابلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ (0.741) للاختبار ككل، مما يعني أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة ومقبولة، ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الاختبار الحالي.

جدول (3) معاملات ثبات التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ للاختبار التحصيلى

عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية		معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
	قبل التصحيح	بعد التصحيح	
44	0.530	0.71	0.741

ثانيًا . إعداد بطاقة تقييم المنتج:

تطلبت طبيعة البحث الحالي إعداد بطاقة تقييم المنتج لقياس أداء طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان في الجانب لمهارات إنتاج المقررات

الإلكترونية، وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من البطاقة** :استهدفت هذه البطاقة تقييم المنتج النهائى للمقررات الإلكترونية التي قام طلاب طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان بإنتاجها ببرنامج الاستورى لاين.
- **صياغة بنود البطاقة:** لتحقيق الهدف من البطاقة تم تحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لأداء الطلاب للمهارات العملية المرتبطة بموضوعات المقرر، حيث تمت صياغتها في شكل معايير أساسية يجب أن تشملها مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وكذلك معايير فرعية يجب أن تتوافر في كل محور في المعايير الأساسية مصاغة في شكل مقياس تقدير لفظى، بحيث تشمل الجوانب الأدائية المختلفة للمهارة، وبعد عرض البطاقة على السادة المحكمين وإجراء التعديلات التي أبدوها، أصبحت البطاقة عبارة عن (9) معايير رئيسية، و(63) معيار فرعى، ويوضح الجدول الآتي عدد كل من المهام الرئيسية والفرعية التي تضمنتها بطاقة تقييم المنتج النهائى.

جدول(4) عدد كل من المهام الرئيسة والفرعية التي تضمنتها بطاقة تقييم المنتج النهائى

م	المهام الرئيسة	عدد المهام الفرعية
1	معايير خاصة بالهيكل والبناء العام للمقرر الإلكتروني	10
2	معايير خاصة بالأهداف التعليمية	3
3	معايير خاصة بالمحتوى التعليمي	8
4	معايير خاصة بالنصوص	7
5	معايير خاصة بالصور والرسوم الثابتة	7
6	معايير خاصة بالرسوم المتحركة والفيديو	8
7	معايير خاصة بالصوت	5
8	معايير خاصة بالأنشطة التعليمية	6
9	معايير خاصة بالأبحار والتصفح والتفاعل مع المقرر.	9

- **تصميم البطاقة** :بعد صياغة البنود تم تصميم البطاقة على شكل مقياس متدرج من ثلاث مستويات ويشمل هذا على الدرجة(3) التي تمثل الدرجة الأعلى لتوافر المعيار، وتمثل الدرجة(2) الدرجة المتوسطة لتوافر المعيار،

كما تمثل الدرجة(1) الدرجة الأقل لتوافر المعيار، بحيث يتم وضع علامة (√) بجوار المستوى الذي يعبر عن أداء المتعلم عند تطبيق البطاقة.

- **ضبط البطاقة:** لضبط البطاقة تم عمل الإجراءات الأتية:

صدق البطاقة: بعد مراجعة الصورة المبدئية للبطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ للتأكد من سلامة ودقة عباراتها، وتمثيل هذه العبارات للجوانب المطلوب قياسها، وصلاحية نظام تقدير الأداء بها، وقام الباحثان بالأخذ بالملاحظات التي أبداها المحكمون.

- ✓ **التحقق من ثبات البطاقة:** تم حساب ثبات بطاقة تقييم المنتج بأسلوب تعدد المقيمين على أداء المتعلم الواحد، حيث يقوم كل مقيم بصورة مستقلة عن الأخر بتقييم المنتج الذي قام المتعلم بإنتاجه، كما قام الباحث بالاستعانة بإثنين من الزملاء، وتم إعلامهم بتعليمات استخدام بطاقة تقييم المنتج وطريقة تدوين نتيجة أداء الطلاب بها، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر(Cooper) وهى كالآتي(على ماهر خطاب،2009)، كما يوضحها الجدول.

$$\text{نسبة الأتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول(5) نسبة الاتفاق بين المقيمين على معدل أداء المتعلمين على بطاقة تقييم المنتج

المتعلمين	المتعلم الأول	المتعلم الثاني	المتعلم الثالث	المتوسط
نسبة الاتفاق	%89	%85	%90	%88

ومن الجدول السابق يتضح أن متوسط نسبة الاتفاق بين المقيمين على أداء المتعلمين بلغت(88%)، مما يعنى أن بطاقة تقييم المنتج ثابتة بدرجة تؤهلها لأن تكون صالحة للتطبيق كأداة قياس، وبحساب صدق وثبات البطاقة أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث (ملحق4)

مقياس الطموح الأكاديمي:

تطلبت طبيعة البحث إعداد مقياس الطموح الأكاديمي لقياس مستوى

الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان، وتم الاستعانة بمقياس (جعفر محمد، 2017) لشموليته في تحقيق قياس مستوى الطموح لدى طلاب الدبلوم العام للدراسات العليا بككلية التربية جامعة حلوان ،يتكون المقياس من 18 عبارة. منهم11 عبارة إيجابية هي (1، 3، 4، 5، 8، 10، 13، 14، 15، 16، 18) ، يتم تصحيحها من خلال اعطاء درجتين عند الاجابة بنعم ودرجة عند الاجابة بلا. للإجابة عن فقرات هذا المقياس تم اختيار التدرج الثنائي (نعم، لا)، و7 عبارات سلبية (2، 6، 7، 9، 11، 12، 17) هي عبارات سلبية يتم تصحيحها من خلال اعطاء درجتين عند الاجابة بلا ودرجة عند الاجابة بنعم :امظر ملحق (4)

بناء على ذلك تتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب ما بين (18)درجة كحد أدنى يدل على الانخفاض الشديد في مستوى الطموح الأكاديمي، و(36) درجة كحد أعلى يدل على الارتفاع الشديد في مستوى الطموح الأكاديمي.

أ- صدق المقياس:

قام (جعفر محمد، 2017) بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما قام بحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس واتضح ان المقياس صادق نظرا لأن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائيًا عند المستوى (0.01). واستخدم الباحثان الصدق (الظاهري/المحكمين) بعرض المقياس على 3 من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وذلك للتأكد من صدق المقياس، وأظهرت نتائج التحكيم صدق الاختبار وأنه صالح للتطبيق بنسبة موافقة 100%.

ب- ثبات المقياس:

قام (جعفر محمد، 2017) بالتحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات بالإعادة (0.82)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام

طريقة الفا كرونباخ (0.93) مم يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من نفس مجتمع البحث ومن غير مجموعة البحث الأصلية وذلك بحساب معامل معامل الفاكرونباخ لفقرات المقياس وقد بلغت قيمته (0.84) وهذا يدل على أن تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة. وبناءً على الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات الادات الثلاثة واستخدامها في الدراسة الحالية.

ثالثا . إجراءات تجربة البحث.

التجربة الاستطلاعية للبحث:

قام الباحثان بإجراء تجربة استطلاعية علي عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان ومن نفس مجتمع البحث وعددهم (20) طالبًا وطالبة بشكل مكثف في (الأسبوع الأول والثاني) من الفصل الدراسي الاول للعام الجامعى (2020/2019)؛ وذلك للتعرف على المشكلات والصعوبات التي قد تواجه الباحثان أثناء التجربة الأساسية للبحث، وذلك لتلافيها ومعالجتها، والتأكد من كفاءة المحتوى الإلكتروني والأنشطة المعدة من حيث وضوح ألفاظها وفهم مضمونها، والتأكد من الكفاءة الداخلية لمواد المعالجة التجريبية وتقدير مدى ثبات أدوات البحث وصدقها، وقد كشفت نتائج التجربة الاستطلاعية عن ثبات وصدق كل من (الاختبار التحصيلى لقياس الجوانب المعرفية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وبطاقة تقييم المنتج النهائى، ومقياس الطموح الأكاديمي) والذي تم عرضهم سابقًا في إعداد أدوات البحث، وبالآتي تم التحقق من صلاحية مواد المعالجة التجريبية، كما كشفت التجربة عن بعض المشكلات الفنية التي تتعلق بالبيئة التعليمية، من حيث إعداد الاختبار التحصيلى بها، فقام الباحثان بالإستعانة بنماذج جوجلGoogle Form بجوجل درايف لإعداد الاختبار، وفي ضوء ذلك أصبحت البيئة ومواد المعالجة التجريبية صالحة للتطبيق الفعلى في التجربة الأساسية.

التجربة الأساسية للبحث:

أجريت التجربة الأساسية للبحث في الفترة من (2019/11/27) حتى الأحد

(2020/1/26) أى لمدة شهرين، وقد تضمنت تلك الفترة تطبيق أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبية، وقد مرت التجربة بالخطوات الآتية:

- **تحديد عينة البحث:**

- تم اختيار عينة من طلاب من طلاب الدراسات العليا الدبلوم العام بكلية التربية جامعة حلوان، وبلغ عددهم(34) طالبًا وطالبة.
- تم تقسيم الطلاب لمجموعتين لنمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية (التوجيه الحر – التوجيه المقيد)، حيث بلغ قوام كل مجموعة (17) طالبًا.

- **إجراءات تنفيذ التجربة:**

- تم تطبيق الاختبار التحصيلى لقياس الجوانب المعرفية للمهارة قبليًا على الطلاب، ثم رصد درجات الطلاب في هذا الاختبار، وذلك بهدف قياس مدى إلمام الطلاب بالمحتوى التعليمي من خلال بيئة التعلم "Edmodo"، وكذلك لاستخدام هذه الدرجات المرصودة في التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية.
- **تكافؤ المجموعات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارة:**

تم حساب تكافؤ العينة من خلال حساب الفروق بين عينة التطبيق في التطبيق القبلي في الاختبار التحصيلي، باستخدام اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه حيث يستخدم هذا الاختبار البارامتري لدراسة الفروق بين عدة عينات مستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (6) قيمة (ت) لدلالةالفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين لنمط التوجيه (المقيد–الحر) والانحرافات المعيارية في القياس (القبلي) لاختبار التحصيلي المعرفي (ن=34).

المجموعات / المتغيرات	نمط التوجيه المقيد (ن=17)		نمط التوجيه الحر (ن=17)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاختبار التحصيلى	6.15	1.87	5.91	1.91	32	0.52	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين قبل تطبيق الاختبار حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة البالغة

(0.52) غير دالة إحصائيًا؛ مما نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الاربعة في الاختبار، مما يشير إلى أن الطلاب متكافئين في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية قبل إجراء التجربة الأساسية.

- تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وفق التصميم التجريبى للبحث.
- عقد الباحثان لقاءات تمهيدية مع طلاب الدراسات العليا لشرح كيفية استخدام منصة إدارة التعلم Edmod، ولتعريفهم بطبيعة المحتوى وأهدافه، حيث تم عرض مقطع فيديو يشرح خطوات التسجيل وكيفية التعامل مع بيئة التعلم والإمكانيات والأدوات المتاحة بها، مع تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع منصة التعلم واستخدامها، وتعريف الطلاب بكيفية الدخول إلى صفحة المقرر عبر بيئة التعلم، وكيفية رفع الأنشطة والتكاليف المطلوبة في صفحة المهام وكيفية مراسلة الباحثان والتواصل معها لطرح أي استفسار يخص المقرر.
- أنشئ الباحثان المجموعة الخاصة بالمقرر على منصة التعلم "Edmodo".
- تم إضافة الطلاب إلى بيئة التعلم الإلكترونية "Edmodo" كل حسب مجموعته وفق التصميم التجريبى للبحث، وذلك تمهيدًا لإمدادهم بالمعالجة التجريبية حسب طبيعة البحث.
- تم إدراج أهداف وخطة دراسة المقرر وعناوين الموضوعات على بيئة التعلم، ثم نشر الباحثان محتوي التعلم في شكل موضوعات وأنشطة وتقييم إلكتروني على منصة التعلم، بحيث يتم رفع الموضوع الأول للمقرر ثم رفع الأنشطة الخاصة بالدرس أو الموضوع وفق الخطة الزمنية المتفق عليها مسبقًا مع الطلاب.
- قام الباحثان بإتاحة أنشطة التعلم الخاصة بالموضوعات المقرر المحدد وفق نمطي التوجيه(المقيد، والحر)، وقام الباحثان بتوجية الطلاب لانجاز هذه الأنشطة في الفترة الزمنية المحددة لكل نشاط.
- ضمت الطلاب مجموعتى البحث لمجموعة المقرر من خلال عناوين البريد

الإلكتروني الخاصة بهم والتي جمعتها منهم، وأيضًا من خلال جروب المادة على الفيسبوك مجموعة مغلقة باسم المقرر.

- قدم الباحثان الرمز الكودى لمجموعة الطلاب حتى يتسنى لهم الدخول على مجموعة المقرر على منصة التعلم، وتم توزيع كود المقرر على طلاب من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان (مجموعة البحث) للدخول على المقرر كل مجموعة بالكود الخاص بها دون الأخرى.
- بعد الانتهاء من دراسة المقرر، تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلى، وبطاقة تقييم المنتج النهائى، ومقياس مستوى الطموح على مجموعتى البحث التجريبيتين بعديًا، ثم رصد درجاتهم، وذلك تمهيدًا للتعامل معها ومعالجتها إحصائيًا.

سادسًا . نتائج البحث وتفسيرها:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء فروض البحث وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ونظريات التعلم، إضافة إلي تقديم بعض التوصيات.

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على "ما التصميم التعليمي المقترح لبناء نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الإلكترونية في بيئة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية؟"

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما التصميم التعليمي المقترح لبناء بيئة الفصل الافترضي وفق أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية المقيد والحر في بيئة المنصات التعليمية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية؟

قام الباحثان بتطبيق نموذج ريان وآخرون (Ryan, et al, 2000) للتصميم التعليمي في تصميم بيئة الفصول الافتراضية، وقد تم توضيح ذلك في إجراءات البحث.

إجابة السؤال الثاني: الذي ينص على "ما أثر اختلاف أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية (الحر . المقيد) في بيئة الفصول الافتراضية على تنمية كل من:

أ. مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية؟

ب. مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان؟

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحثان باختبار صحة الفرض، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS23)، وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وذلك كما سيتضح من الجزء الآتي الخاص باختبار صحة الفروض البحثية.

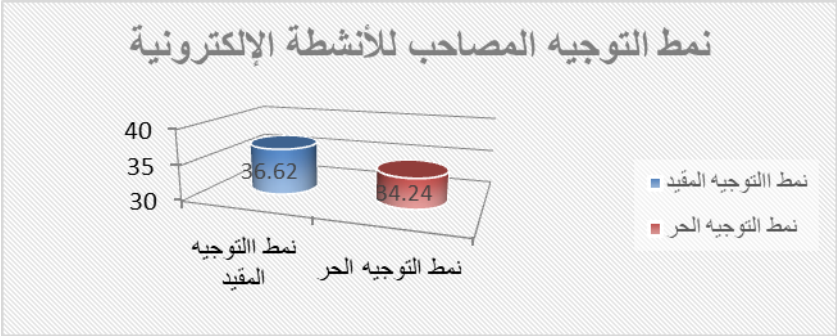
- **نتائج الفرض الأول:**
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر – توجيه مقيد) في الاختبار المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة التوجيه المقيد

تم تطبيق اختبار(t-test) لمتوسطين غير مرتبطين للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار لمعرفة التأثير الأساسي لاختلاف نمط التوجيه، بعد التأكد من توافر شرط التجانس للمجموعتين، والجدول الآتي يلخص هذه النتائج:

جدول (7) قيمة (ت) لدلالةالفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين لنمط التوجيه (المقيد–الحر) والانحرافات المعيارية في القياس (البعدي) لاختبار التحصيلي المعرفي (ن=34).

المجموعات / المتغيرات	نمط التوجيه (المقيد) (ن= 17)		نمط التوجيه (الحر) (ن= 17)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاختبار التحصيلى	36.62	3.87	34.23	3.91	32	2.52	دالة

يظهر من نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة مما يشير إلي وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي طلاب المجموعتين في اختبار التحصيل المعرفي يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف انماط التوجيه لصالح نمط التوجيه المقيد حيث لوحظ أن متوسط الطلاب لنمط التوجيه المقيد أكبر من متوسط درجات الطلاب لنمط التوجيه الحر والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للاختبار:



شكل (11) الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

- **تفسير نتائج الفرض الأول:**

تشير هذه النتيجة إلى توفق الطريقة المقيدة في التوجيه للطلاب الدبلوم الذين درسوا من خلالها مقارنة مع الطلاب الذين درسوا من خلال الطريقة الحرة في الجانب التحصيلى المعرفي ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

تركيز التوجيه المقيد على المحتوى بشكل أساسى بما فيه من معارف ومفاهيم ومصطلحات مما يحث المتعلم على فهمها وإدراكها بشكل جيد، كما يمد نمط التوجيه المقيد المتعلمين بالتعليمات المباشرة والصريحة للمتعلمين مما يساعده في الفهم الصحيح للجانب المعرفي المرتبط بالمهام المستهدفة، وذلك خلافً لنمط التوجيه الحر والذي يتم بطريقة تتسم بعدم الوضوح والتحديد، ومقرر لتعليم الإلكتروني ؛ كما يعد هذا المقرر جديد بالنسبة للمتعلمين فلم يتم دراسته من قبل بالنسبة للمتعلمين(عينة البحث) مما يجعل تقديم التوجيه المقيد(الموجه) أفضل في تلك الحالة من تقديم التوجيه الحر.

- أن نمط التوجيه المقيد(الموجه) جعل عملية التعلم أكثر ديناميكية واستمرارية للطلاب، حيث أتاحت لهم مستوى التوجيه والمساعدة الكافي لمساعدتهم على فهم المحتوى المقدم والوصول بقدراتهم إلى أقصى درجات الفاعلية من خلال بيئة المنصات التعليمية.
- ولقد حظى التوجيه المقيد تأييد عديد من النظريات التربوية، والتي منها النظرية الاجتماعية البنائية التي تنظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائى اجتماعى موجه نحو مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة في

مجال معين، بحيث لايمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الاعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتى فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة في ذلك، وبذلك تكون النظرية البنائية الاجتماعية أضافت للبنائية المعرفي مبدأ الدعم الخارجى في سياق التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلمين (Duncan & Chinn, 2007)، كما تعتمد على نظرية الإتقان والتي ترى أن تقديم المساعدة والتوجيه للأنشطة الإلكترونية يساعد في خفض الحمل المعرفي بذاكرة المتعلم من خلال تقديم معلومات جديدة؛ مما يتيح التيسير على الذاكرة التي تتفرغ لمهام التطبيق والممارسة أثناء التعلم، وبالتالى معالجة الأنشطة وتنظيمها وممارستها ودمجها في بنيته المعرفية بحيث يصبح التعلم ذو معنى بالنسبة له.

- وأكدت النظرية السلوكية على تفوق نمط التوجيه المقيدعلى نظيره التوجيه الحر، حيث نادت بعرض مادة التعلم الجديدة بطريقة واضحة مع استخدام الطرق المناسبة لإبرازها، ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس ما قدمه آراء فيجوتسكى Vygoysky في ظل النظرية البنائية بأنه يري أن المتعلم يتعلم أكثر عندما يقدم له تلميحات وتوجيهات إرشادية ومساعدات لتيسر عملية القيام بمهمات التعلم مما لو ترك بمفرده ليكتشف ويمارس ويتعلم المفاهيم والمهارت الجديدة، ونظرية برونر الخاصة بالاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدرا سية لدى المتعلمين، حيث أن تقديم التوجيه والإرشاد يعطي صورة عامه عن محتوي المادة المقدمة وكيفية السير في دراسته مما يجعل المتعلم يضع خطته بشكل كامل لتنفيذ أنشطة التعلم المطلوبة ومن ثم تحقيق نواتج التعلم المرجوة.

وقد اتفقت نتائج عديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (زينب سلامي،2008؛ محمد حسن خلاف،2013؛ حمدى شعبان،2011؛ عبدالرحمن سالم،2012؛ خالد العيافي،2019؛ جادالله حامد،2016) حيث أكدت على فاعلية استخدام التوجيه والمساعدة التعليمية المباشرة (المقيدة) في تحقيق متطلبات التعلم وأداء

مختلف المهام المطلوبة، وتوجيه المتعلمين إلى المصادر المعرفية القيمة والتقليل من فرص الشعور بالأحباط وعدم هدر الوقت في التجارب الفاشلة، وتتفق أيضًا هذه النتائج مع دراسة عبدالعزيز محمود (2011) حيث أكدت على فاعلية أسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية الموجة، بينما أشارت دراسةإبراهيم يوسف، عبد الحميد عامر (2011) إلى هناك تأثير إيجابي في مستوى الطلاب الذين استخدموا الأنشطة الإلكترونية الموجهة، في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة تقييم القيم الجمالية عن الطلاب الذين يستخدمون الأنشطة الإلكترونية غير الموجهة، وأكدت دراسة عبدالله شعبان(2016) على أن نمط الدعم المباشر له تأثير إيجابي على مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري.

بينما اختلفت نتائج البحث مع دارسة محمد جعفر(2016)، والتي توصلت إلى عدم تاثير نمط تصميم الأنشطة الإلكترونية(الموجهة وغير الموجهة)على تنمية التحصيل الدراسي في مقرر تاريخ العمارة والأثاث.

نتائج الفرض الثاني: الذي ينص علي يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر – توجيه مقيد) على بطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة التوجيه المقيد

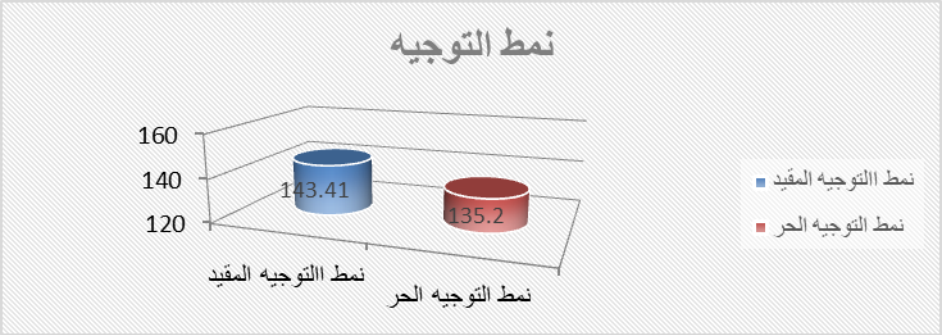
تم تطبيق اختبار(t–test) لمتوسطين غير مرتبطين للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في البطاقة لمعرفة التأثير الأساسي لاختلاف نمط التوجيه، بعد التأكد من توافر شرط التجانس للمجموعتين، والجدول الآتي يلخص هذه النتائج:

جدول (8) قيمة (ت) لدلالةالفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين لنمط التوجيه (المقيد– الحر) والانحرافات المعيارية في القياس (البعدي) لبطاقة تقييم المنتج(ن=34).

المجموعات / المتغيرات	نمط التوجيه (المقيد) (ن= 17)		نمط التوجيه (الحر) (ن= 17)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
بطاقة تقييم المنتج	143.41	13.23	135.20	12.97	36	2.58	دالة

يظهر من نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة مما يشير إلي وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي طلاب المجموعتين في بطاقة تقييم المنتج يرجع للتأثير

الأساسي لاختلاف انماط التوجيه لصالح نمط التوجيه المقيد حيث لوحظ أن متوسط الطلاب لنمط التوجيه المقيد أكبر من متوسط درجات الطلاب لنمط التوجيه الحر والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للبطاقة:



شكل (12) الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي لبطاقة تقييم المنتج

تفسير نتائج الفرض الثاني:وتشير هذه النتيجة إلى توفق الطريقة المقيدة في التوجيه للطلاب الدبلوم الذين درسوا من خلالها مقارنة مع الطلاب الذين درسوا من خلال الطريقة الحرة للتوجيه في الأداء المهاري ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- أن نمط التوجيه المقيد يقوم على استراتيجية النمذجة والمحاكاة حيث يحاكى كافة المهارات المتعلقة بالمهمات والأنشطة التعليمية مما يساعد الطلاب على تنفيذ المهام والتكليفات الموكلة إليهم وتخطى المشكلات والصعوبات التي تواجه وماصلة تعلمه بشكل أفضل، مقارنة بالتوجيه الحر الذي يقوم على استراتيجة التساؤل والاستفسار حيث يقدم للطلاب تلميحات وتعليمات ناقصة وغير مفصلة، مما يعيق الطلاب على حل تلك المشكلات أو تنفيذ المهام والأنشطة الموكلة إليهم
- ففي التوجيه المقيد يقدم المعلم للمتعلم خطة مسبقة توضح للمتعلم الطريق الذي يتبعه أثناء تنفيذ المهام والأنشطة المنوط بها، وفي ذات الحين يقوم المتعلم باتباع تعليمات المعلم المباشرة والمحددة للوصول لإنجاز المهام المستهدفة، وفي حالة نمط التوجيه الحر الذي يترك فيه المتعلم لاستكشاف كيفية حل مشكلاته وتنفيذ وإنجاز المهام مما يعيقه عن مواصلة تعلمه في

حالة عدم كفاية التوجيه الصريح الموجه(المقيد) له من قبل المعلم

- أن التوجيه المقيد في بيئة الفصل الافتراضى ساهمت في تسهيل وتحسين قدرة الذاكرة على معالجة تتابعات أداء المهارة، وتنظم هذه التتابعات ودمجها وتخزينها بشكل ذو معنى بالنسبة للمتعلم بشكل يسهل عليه استدعائها وتطبيقها عمليًا، مما أسهم بشكل كبير في ارتفاع الأداء المهاري لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج الاستورى لاين Storyline، إضافة لتنوع الأدوات والإمكانيات المتاحة في بيئة الفصل الافتراضى التي حصل منها الطلاب على التوجيه والمساعدة لتعلم مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، أسهمت بشكل كبير في إتقانهم لهذه المهارات.

تشير النظرية البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي إلى ضرورة وأهمية التفاعل الاجتماعي مع أفراد آخرين من أجل الحصول على التوجيه وبناء معارف المتعلمين، لهذا يمكن القول أن التوجيه المقيد، ساهمت في إيجاد هذه البيئة الاجتماعية التي يتم من خلالها تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين بناء على احتياجاتهم وبشكل مخطط له ليس عفوي، فكل ماسوف يتم تقديمه من توجيه ومساعدة للمتعلم هو تلبية مباشرة لرغباته ومتطلباته.

كما أيدت نظرية الحمل المعرفي التوجيه المقيد لايتطلب من المتعلم بذل مزيد من الجهد العقلى كما هو الحال في التوجيه الحر ،وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع كثير من الأدبيات التي أشارت إلى فاعلية التوجيه المقيد في تنمية مهارات المتعلمين، مثل دراسة(عبدالله شعبان،2016)، ودراسة(محمد حسن خلاف،2013)، ودراسة(رجاء عبدالعليم،2017)، ودراسة (طارق عبد السلام،2010)، ودراسة (عاصم السيد،2018).

نتائج الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (توجيه حر – توجيه مقيد) على مقياس مستوى الطموح لصالح مجموعة التوجيه المقيد

تم تطبيق اختبار(t-test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين

في المقياس لمعرفة التأثير الأساسي لاختلاف نمط التوجيه، بعد التأكد من توافر شرط التجانس للمجموعتين، والجدول الآتي يلخص هذه النتائج:

جدول (9) قيمة (ت) لدلالةالفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين لنمط التوجيه (المقيد- الحر) والانحرافات المعيارية في القياس (البعدي) لمقياس الكفاءة(ن=34).

المتغيرات / المجموعات	نمط التوجيه (المقيد) (ن= 17		نمط التوجيه (الحر) (ن= 17)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الطموح	24.1	2.47	22.67	2.29	32	1.99	دالة

يظهر من نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة مما يشير إلي وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي طلاب المجموعتين في مقياس االطموح يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف انماط التوجيه لصالح نمط التوجيه المقيد حيث لوحظ أن متوسط الطلاب لنمط التوجيه المقيد أكبر من متوسط درجات الطلاب لنمط التوجيه الحر والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمقياس الطموح الأكاديمي.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يشير الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطريقة التوجيه المقيد كانت أفضل من نظيرتها طريقة التوجيه الحرة في التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية، ويرجع الباحثان هذه النتيجة للأسباب الآتية:

- أن التوجيه المقيد كما سبق أن أشار الباحثان في تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني، وتوجه المتعلم وترشده بخطوات تنفيذ المهام الموكلة له، وبذلك حقق هذا النمط من مساعدات وتوجيهات لأستخدام بيئة الفصل الافتراضي والتي تتميز بالتفاعلية والتحكم والراحة لإنجاز المطلوب بكفاءة وفاعلية، وأقل أخطاء، مما يؤدى إلى حدوث التمكن من المحتوى التعليمي وإشباع احتياجات المتعلم الفعلية من خلال بيئة الفصل الافتراضي
- بينما بيئة الفصل الافتراضي أتاحت فرصة المشاركة المعرفية والتفاعل بكفاءة مع محتوى التعلم مما يتفق مع فاعلية مستوى الطموح تعكس معتقدات المتعلم

حول مايمكنه عمله باستخدام مهاراته والتي يمكن أن ينجزها وفقًا للحتمية المتبادلة بين مايعتقد وبين العمل الجاد والمثابرة لإنجاز المهام المطلوبة.

- مرونة الأدوات والامكانيات في بيئة التعلم على تقدم محتوى التوجيه ببيئة الفصل الافتراضي في أكثر من شكل ونمط وعبر وسائط متعددة متنوعة ومن خلال اتصالات تزامنية وغير تزامنية، ساهم بشكل كبير في مساعدة الطلاب على أداء مهامهم، مع ما يتفق مع خصائصهم واحتياجاتهم (مستوى طموحهم الأكاديمي).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم أدى إلى رفع مستوى معتقداته وسقف موجاته عن قدراته وإمكاناته في الإنجاز مما شكل معه مستوى أعلى من الطموح

وقد اتفقت نتائج البحث مع عديد من الدراسات السابقة مثل دراسة، نجلاء فارس(2016)، ودراسة وسام التميمى(2019)،حصة الشايع وابتسام عافشى(2018)، ودراسة السيد أبو خطوة(2018) حيث أكدت تلك الدراسات علي تنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام.

توصيات البحث:

بناءً على ما توصل إليه الباحثان في البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصية الآتية:

- الاهتمام بتقديم نمطى التوجيه المقيد والحر في جميع المؤسسات التعليمية للإفادة من الميزات العديدة لهما، خاصة عبر بيئة الفصول الافتراضية الإلكترونية لحاجة الطلاب الماسة للعون والمساعدة لمواصلة تعلمه.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان إجراء مزيد من البحوث في

- دراسة متغيرات أخرى من متغيرات تصميم التوجيه التعليمي كمستوى تقديمه، ونوعه، وتوقيت تقديمه للمتعلمين.
- دراسة أثر التفاعل بين نمط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية والأسلوب

المعرفي على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات في مقررات اخرى.

- دارسة التفاعل بين أنماط أخرى للتوجيه المصاحب الأنشطة الإلكترونية وأساليب معرفية أخرى (مستقل/ معتمد، النشط /التأملي، المتروي/المندفع) وأثرها على بعض نواتج التعلم لدى المتعلمين.

المراجع والمصادر:

اولا :المراجع العربية:

إبراهيم يوسف محمد، و عبدالحميد عامر عبدالعزيز(2011). أثر اختلاف نمط التفاعل الالكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية، المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس – الدولي الثالث – تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مج(2)، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

أحمد محمد سالم(2004). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، الرياض، مكتبة الرشد.

أحمد يعقوب النور (2016) . "التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، 75 ، 453-470.

أسامة سعيد على هندواى وآخرون(2009). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، القاهرة: عالم الكتب.

أسامة سعيد هنداوي(2014). أثر التفاعل بين نمط وتوقيت ممارسة الأنشطة في وحدة تعليمية إلكترونية حول إدراك الألغاز والخدع البصرية الرقمية على مها ا رت التمييز البصري ومستوى قراءة البصريات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دارسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد 22 ، عدد2، سبتمبر.

أسماء السيد عبد الصمد، و هند أحمد عباس(2016). التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد(74) يونيو.

إنجى محمد رضوان(2016). أثر نمط الدعم فى بيئة التعلم بالمشروع فى تنمية مهارات إنتاج لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا،ع(4)، يونيو.

أيام عبدالرزاق الكنانى، وبتول غالب الناهى(2018). الشخصية اليقظة وعلاقتها بالأسلوب المعرفى(التبسيط- التعقيد) لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث ميسان، المجلد الرابع عشر، العدد2

ايمان ذكر موسى(2016). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة وأسلوب التعلم فى بيئة تعلم مقلوب على تنمية التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم،ع29، مجلة تكنولوجيا التربية –دراسات وبحوث – مصر، اكتوبر http://search.mandumah.com/Record/844336

توفيق محمد توفيق شبير (2005) . "دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوءالثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

توفيق مرعي، محمد الحيلة(2002). المناهج التربوية الحديثة .عمان :دار المسيرة.

جادالله حامد آدم(2016). أثر التفاعل بين نمط التوجيه والأسلوب المعرفى فى المعمل الافتراضى على تنمية مهارات الإنتاج الطباعى السيرجرافى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

جمال الدين محمد الشامي وآخرون(2013).تصميم أنشطة الكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لطلاب جامعة الخليج العربي، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد

حسن الباتع محمد عبد العاطي(2015). أنماط دعم الأداء و قياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة، إدارة التعلم بلاكبورد و اتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية ، ع ٣٤٩.٤.

حسن شحاته(2000) النشاط المدرسي، الدار المصرية اللبنانية :القاهرة.

حنان حسين محمود (2017) . "مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة" ، مجلة العلوم التربوية ، (2) 25 ، 602-646

حصة محمد الشايع و ابتسام عباسى عافشى(2018). فاعلية الأنشطة الإلكترونية فى تنمية مهارات التلخيص الكتابى والكفاءة الذاتية لدى البات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، العدد الثالث.

حكمت عايش المصرى و رنان على الأشقر(2018). فاعلية المنصة التعليمية أدمودو فى تنمية التحصيل فى العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر فى فلسطين، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ديسمبر 2018.

حمادة رمضان عبدالجواد(2014) .اثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي علي تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،١٣٧-٩٩ ، ع ٣

حمدى اسماعيل شعبان(2011).أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم وأساليب تقديمها داخل البيئة الإفتراضية في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مح(21)، ع(4)، أكتوبر 2011

حمدى على الفرماوى(1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.حمدي أحمد عبد العزيز، فاتن عبد المجيد فوده(2011) تصميم المواقف التعليمية في المواقف الصفية التقليدية والإلكترونية، الأردن، دار الفكر، ط.2

خالد صلاح حنفى محمود(2016). هل تمثل الشبكة التعليمية التفاعلية ادمودو ثورة فى مجال شبكات التواصل، مجلة التعليم الإلكترونى،ع19،جامعة المنصورة.

خالد محمد على العيافى(2019). أثر التفاعل بين نمط التحكم وأسلوب توجيه الأنشطة فى برمجية الوسائط المتعددة على تنمية مهارات استخدام الإنترنت لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(3)، العدد(14)، يوليو 2019.

رجاء على عبدالعليم(2018). أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم ومستويات تقديمها ببيئات التعلم المصغر عبر الويب الجوال في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للإستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التربية-

دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع(35)، ابريل 2018.

رضوان عبد النعيم(2016). المنصات التعليمية المقررات المتاحة عبر الإنترنت، مصر:دار العلوم.

ريما سعد الجرف(2008) التعليم الإلكترونى، والتعليم من عن بعد فى الجامعات العربية، بحث مقدم للمؤتمر الخامس لمنظمة أفاق البحث العلمى والتطور التكنولوجى فى العالم العربى، المغرب،25-30 أكتوبر.

زهير ناجى خليف(2015). تعلم برنامج ARTCULATE STORYLINE2- لبناء المحتوى الإلكترونى التفاعلى ، النسخة الإلكترونية الثانية.

زينب حسن السلامي(2008).أثر التفاعل بين أثر نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات"، رسالة دكتوراه .كلية البنات، جامعة عين شمس.

زينب حسن السلامي، محمد عطية خميس (2009). معايير تصميم وتطوير برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة علي سقالات التعلم الثابتة والمرنة، المؤتمرالعلمي السنوي الثاني عشر" تكنولوجيا التعليم الالكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوج يا التعليم بالتعاون مع كلية البنات، جامعة عين شمس، من الفترة 26-29 أكتوبر.

زينب محمد اسماعيل العربى(2012) أنما الابحار (النقاط الساخنة/) والأسلوب المعرفى(التبسيط/ التعقيد) تنمية التفكير البصرى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، دارسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد 22 ، عدد2، سبتمبر.

زينب محمد حسن خليفة(2016). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفى فى بيئة الفصل المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس،ع77.

سامية حسين محمد جودة(2019). استخدام المنصة التعليمية إدمودو فى تدريس MATLAB وتنمية القدرات الابتكارية المعرفية والوجدانية والتحصيل لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد20، العدد(1)، مارس2019.

سهير محمد إبراهيم الشافعي (2012) . " الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، (92) 23 ، 315-348.

سونايت. (2005) البرمجة اللغوية العصبية في العمل ، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

السيد عبدالمولى أبو خطوة و، إيمان فتحي أحمد حسن(2018).أثر برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضى الموجه بالخبراء / بالأقران فى تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلى والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمى اللغة العربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس – كلية التربية.

شتوان حاج & بوقصارة منصور (2017) . "علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي " ، مجلة التنمية البشرية ، 8 ، 2-28.

شيماء يوسف صوفى(2006).أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس

صالح سلامة محمود البركات & عمر صالح مفضي بني ياسين (2011) . " العلاقة بين التفاعل الإجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربد" ، مجلة الدراسات البيئية، (3) 3 ، 109-120.

طارق عبدالسلام عبدالحليم(2010). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة(الموجزة والمتوسطة ووالتفصيلية) وبين أساليب التعلم على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة لدى اخصائى تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية البات، جامعة عين شمس.

عادل السيد محمد سرايا(2007) التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، عمان :دار وائل للنشر.

عاصم السيد السيد شكر(2018). أثرالتفاعل بين نمط عرض الدعم الإلكترونى ومستواه داخل الأنشطة البنائية الإلكترونية على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عايش محمود زيتون(2007).النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان :دار الشروق.

عبد العزيز طلبة عبد الحميد(2011) .أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وانتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس– مصر، ع ١٦

عبدالرحمن أحمد سالم(2012). أثر العلاقة بين أنماط المساعدة والدعم في برامج المحاكاة الإلكترونية التعليمية وتوقيت تقديمها للمتعلم على تنمية الأداء المهاري للطلاب المعلمين شعبة معلم الحاسب الآلي، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،مج22، ع2،أبريل

عبدالعال عبدالله السيد(2015). المنصات التعليمية Edmodo– رؤية مستقبلية لبيان التعليم الإلكترونى، ع16، جامعة المنصورة.

عبد العزيز طلبة عبد الحميد(2011). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وانتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس –مصر، ع ١٦

بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة (8) 5 ، 97–134.

عزيز حسن جاسم (2016) . " قياس بعدي الوظائف والإشكال من المدخل المتمركز حول النشاط وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكوفة"، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، 41 ، 29–60.

عطاف محمود أبو غالى(2012).فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،(20)1، ٦١٩ – ٦٥٤

علي محمد حبيب الكندري(2013) .فاعلية الانشطة الالكترونية على التحصيل والدافعية للتعلمم لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، المجلة التربوية،الكويت، مجلد 22 ، العدد229.

عمر أحمد بن غيث(2008). أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، رسالة ماجستير، البحرين، جامعة الخليج العربي.

عبدالعال عبدالله السيد(2015). المنصات التعليمية Edmodo– رؤية مستقبلية لبيان التعليم الإلكترونى، ع16، جامعة المنصورة.

عبدالله عبدالهادي العنزي (2016) . " أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة (8) 5 ، 97–

عمر بني ياسين (2011).أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، رسالة ماجستير، البحرين، جامعة الخليج العربي.

عمر بن سالم بن محمد الصعيدي (2015) . " تقويم العوامل المؤثرة على استخدام الطلاب نظام ديزايرتوليرن في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا تام (دراسة تحليلية) " ، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية ، 7 ، 5–

عمر سالم الصعيدي (2009) تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي، رسالة دكتوراه غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة أم القرى.

فاتن عبد المجيد فوده(2012). استراتيجية مدمجة قائمة على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وفاعليتها في تنمية المفاهيم التسويقية والدافعية نحو التعلم الذاتي لطلاب المدارس الثانوية التجارية، مجلة تكنولوجيا التعميم، دراسات وبحوث محكمة، ع2 ، مج 22 ، يوليو 2012 .

فاطمة محمد الخضر(2008).أثر استخدام الأنشطة التفاعلية المدعمة بالوسائط المتعددة في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي، والاحتفاظ بالمعلومات، ودرجة الرضا على مقرر جامعي، رسالة ماجستير، البحرين، جامعة الخليج العربي.

فرج عبدالقادر طه(2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسن القاهرة: غريب للنشر.

فرج عبدالقادر طه(2006). أصول علم النفس ، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

قابيل محمد قابيل(2012). أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس والأساليب المعرفية على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

كمال أحمد النشاوى(2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية– جامعة المنصورة ١٢ – ١٣ أبريل

ليلى سعيد الجهينى(2019). تقييم منصة ادمودو الإلكترونية فى ضوء معايير سهولة الاستخدام، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، العدد11، يوليو 2019.

ماجدة صبحى متولى البرى(2016). فاعلية عناصر التعلم عبر الويب فى تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، دراسات فى التعليم الجامعى، مصر،ع34.

مجدى على زامل(2016). مقررات الأنشطة الإلكترونية أداة فاعلة فى التعلم والتعليم، المعرفة، مجلة متخصصة فى التعليم الإلكترونى، جامعة القدس، مركز التعليم المفتوح.

محمد حسن رجب خلاف(2016). أثر نمطي التعلم المعكوس(تدريس الأقران/ الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية." دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ع ٧٢ . متاح على http://search.mandumah.com/Record/760887 .

محمد جعفر محمد بوحمد(2012). أثر نمط تصميم الأنشطة الإلكترونية (اكتشاف موجه، اكتشاف غير موجه) على التحصيل الدراسى والطلاقة فى مقرر تاريخ العمارة والأثاث: دراسة على طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج، البحرين.

محمد حمدي أحمد السيد(2016).نمطا عرض الصور الرقمية واقعية – مجردة داخل الكتاب الإلكتروني التعليمي والأسلوب المعرفي التبسيط في مقابل التعقيد وأثره على الحمل المعرفي وسهولة التشغيل والاستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، العدد (1)، مج26، يناير.

محمد رزق(1995). نمذجة العلاقات بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير الابتكاري رسالة دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية جامعة المنصورة ، مصر.

محمد عبد الرحمن الدخيل(2002) .النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع. دار الخريجين . الرياض.

محمد عبدالرؤوف صابر العطار(2000) فعالية استخدام استراتيجية الخرائط المعرفية والاسلوب المعرفى على التحصيل فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الاول الثانوى مجلة كلية التربية جامعة بنها العدد10.

محمد عرايس(1998). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالأساليب المعرفية ، رسالة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية جامعة المنصورة : مصر

محمد عطية خميس(2003). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.

محمد عطية خميس(2009). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة ، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس(2011) .الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (2013) النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمود عبد الله عبدالغنى (2018).أثر التفاعل بين نمط التعلم المعكوس والاسلوب المعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث. ع. 36، يوليو 2018

مروة سليمان أحمد(2017). أثر التفاعل بين نمط تصميم الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نواتج التعلم لمقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الدبلوم العامة عن بعد،مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع(32)، يوليو.

مصطفى القايد(2017). ماهو ادمودو. وكيف يستفيد منه طلاب اليوم؟ مسترجع من http:// www.new-educ.com/what-is-edmodo

مصطفى جودت صالح(2008). الحاجات المستقبلية للجامعات المصرية من مستودعات عناصر التعليم الإلكترونى، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مؤتمر تحديات التطوير التربوى فى الوطن العربى المنعقد فى القاهرة من 26-2008/27.

منصور غلوم(2007). التعلم الإلكتروني في مدارس وزراه التربية، الكويت :متاح على : www.psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa01/nadwat/ppt/14.ppt

مـى قلجـة(2015). فاعليـة اسـتخدام المنصـات التعليميـة ادمـودو علـى تحسـين الأداء الكتـابى باللغـة الإنجليزيـة لـدى طالبـات الصـف السـابع واتجاهـاتهن نحـو الكتابة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأسلامية، غزة.

نبيل السيد محمد حسن(2015). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القري، دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية(61)، ١١٣ – ١٧٣.

نبيل جاد عزمي(2008) .تكنولوجيا التعليم الالكتروني، القاهرة، دار الفكر العربي.

نبيل جاد عزمي، محمد المرادني(2010) .أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الالكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٥١-321.

نجلاء محمد فارس(2015). فاعلية الأنشطة الإلكترونية القائمة على الشبكات الاجتماعية(الفيس بوك والمدونات)في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المندفع، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 29 –25 أكتوبر.

نضال فايز عبد الغفور(2011). الأطر التربوية لتصميم التعلم الالكتروني"، مجلة المعلوماتية، العدد الرابع والثلاثون، ابريل ٢٠١١ – جامعة القدس المفتوحة.

نعيمه محمد فراج رشوان(2013). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية في برامج الوسائط الفائقة عبر المواقع الإلكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية بعض جوانب، التعلم لدى طلاب كلية التربية بالعريش . مجلة القراءة والمعرفة– مصر، ع ١٣٧،٩٥ – ٧٠

نهى محمود (2014). تصميم تعليمى مقترح لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لـدى طـلاب شـعبة الكمبيـوتر التعليمـى بمعهـد الدراسـات التربويـة، رسـالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعةالقاهرة.

هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبوسل(2006) .الأنشطة والمهارات التعليمية، عمان :دار كنوز المعرفة للنشر.

هبة الله محمد الحسن سالم & كبشور كوكو قمبيل & عمر هارون الخليفة (2012) . "علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان" ، المجلة العربية لتطوير التفوق، 4 ، 81–96.

هيا سليمان محمود أبوالعيش (2017) . " القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي : دراسة ميدانية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة حائل / المملكة العربية السعودية " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، (4) 18 ، 97-133.

هند أحمد عباس(2015). فاعلية الدعامات الثابتة والمرنة ببيئة المعاملالافتراضية لدى طلاب الشعب العلمية المندفعين والمتروبين بكلية التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

وليد سالم الحلفاوى و مروة ذكى توفيق(2015). فاعلية نموذج للدعم التكيفي النقال وفقا للأساليب المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز،مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، فبراير،ع(58).

وليد يوسف إبراهيم(2014). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية 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، ع15.

يوسف عبد المجيد العنيزى(2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية Edomodo لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية،المجلد33، العدد السادس، أغسطس2017.

ثانيًا ـ المراجع الإنجليزية:

Alessi, M., & Trollip, R. (2001). Multimedia for learning, methods and development (3rd ed). Boston:Ellyn and Bacon, Inc.

Batsila, M., Tsihouridis, C., & Vavougios, D. (2014). Entering the Web-2 Edmodo World to Support Learning: Tracing Teachers› Opinion After Using it in their Classes. International Journal Of Emerging Technologies In

Learning, 9(1), 53-60. doi:10.3991/ijet.v9i1.3018.

Bonser, S. P., de Permentier, P., Green, J., Velan, G. M., Adam, P.Bordelon, D. E. (2012). Where have we been? Where are we going? The evolution of American higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences,55(5), 100-105. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.483.

Brush, T., & Saye, J. (2000). Implementation and evaluation of a student centered learning unit: A case study. Educational technology research and development, 48(3), 79-100.

C.F.Chen, 2014Interactive music technologies in early childhood music education. Paper presented at the Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9), Bologna/Italy.

Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016 Innovations in smart learning (pp. 13-18): Springer.

Davis,E.A.(2003).Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. Journal of the learning Sciences,12,91-142

Dowling,S.(2011).Web-based learning- moving from learning islands to learning enviroments. TESLEJ,15(2),PP1-27.

Duncan & Chinn(2007)Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. Computers & Education, 68, 586-596.

Ekici,d(2017). The use of edmodo in creating an on line learning

community of practice for learning to teach science. Malaysian Online journal of Educationaal Science,5(2),91-107.

Enriquez,M.A.S.(2014).Students perceptions on the effectiveness of the use of edomdo as asupplementary tool for learning.In DLSU Resesrch Congress, De La Salle University.Manila,philippe.pp1-6.

Gary, M (2011). EXPLORING PROFESSIONAL LEARNING: A CASE STUDY OF DEVELOPING E-LEARNING FOR TEACHERS (DEFT), University of Manchester, Available at: http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/lta/LTAResearch/SocioculturalTheoryInterestGroupScTiG/SocioculturalTheory in EducationConference2007/Confrencepapers/GroupTwoPapers/_Files/File upload max10Mb,13 5173,en.pdf.

Land, S. (2003). Cognitive requirements for learning with open ended learning environment. Educational Technology Research and Development, 48 (3), 61-78.

Mokhtar,A.(2014).Rethinking Conventional Teaching in Language Learning and Proposing Edomdo as intervention: AQualitative Analysis,Malaysian online journal of Educational Technology,4(2),22-38.

Randoll, S.& Kali, Y.(2004): Design principles for the use of S caffolds .(Online):Available: http: //Kie.berkeley.edu/transitions/scaffoldprinciples.html.

Roan, J. C., Chiu, C.-M., & Martínez, F. J. 2011). Understanding

e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. International Journal of human-computer studies, 64(8), 683-696.

Rodgers, A.&Rodgers, E. (2004). Scaffolding Literacy Instruction "strategies for k-4 classrooms,Portsmouth,Heinemann.

Rosenshine,B.(2008).Five meaning of direct instraction, Center on Innovation & Improvement, Retrieved from http://www.centerii.org.

Songer -Franco, M. J. (2010). WebCT–The quasimoderating effect of perceived affective quality on an extending Technology Acceptance Model. Computers & Education, 54(1), 37-46.

Vygotsky, L., 1978. Augmented reality and image overlay navigation with OsiriX in laparoscopic and roboticsurgery: not only a matter of fashion. Journal of Hepato Biliary- Pancreatic Sciences, 18(4), 506-509

Whitehouse P.W. (2007) The Scaffolded Assessment in Virtual Environments.

Zydney,J.M. (2004). The Effect of Different Type of Scaffolding in A Multimedia Program on Student Problem Finding . Program in Educational Communication and Technology Department of Administration Leadership and Technology , The Degree Doctor of Philosophy , New York University.