مجلـة الإرشــاد النفســي

Journal of psychological Counseling

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر عن مركز التوجيه والإرشاد النفسي

بكلية التربية – جامعة المنيا

ISSN (Print) 2682- 4566 ISSN (on-line) 2735 - 301X

https://sjsm.journals.ekb.eg

المجلد التاسع العدد الخامس عشر يوليو ٢٠٢٣

هيئة التحرير

رئيـــــس تحرير المجلة

أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش

عميد كلية التربية

نائب رئيس تحرير المجلة

أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد

وكيل الكلية لخدمة المجتمع

مدير تحرير المجلة

أ.م. د/ فدوي أنور وجدي توفيق

مدير مركز التوجيه والإرشاد النفسي

سكرتير المجلة

أ/ أحمد مصطفي محمد

مدير مكتب عميد كلية التربية – جامعة المنيا

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد

The effectiveness of a cognitive-behavioral program for developing self-efficacy and its impact on improving the attitudes of special education students towards distance education

إعداد

د. أحمد السيد عبد المنعم
مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية– جامعة عين شمس

د. مروة عيد حسن محمد
مدرس منتدب بكلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد

إعداد

د. أحمد السيد عبد المنعم **د. مروة عيد حسن محمد**

عنوان البحث: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد

اسم الباحث: د/ أحمد السيد عبد المنعم [1]

د/ مروة عيد حسن محمد [2]

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب التربية الخاصة من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي بما يتضمنه من فنيات متعددة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً وطالبة من طلاب التربية الخاصة بالفرقة الرابعة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢١-٢٢) عاماً؛ بينما تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢١-٢٢) عاماً. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية: تكونت من (٢٥) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة: تكونت من (٢٥) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية (إعداد: الباحثان)، ومقياس اتجاهات الطالب المعلم نحو التعليم عن بُعد (إعداد: الباحثان)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب التربية الخاصة من (إعداد: الباحثان)، **وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:**

[1] مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي كلية التربية- جامعة عين شمس ahmed_abelmnaem@edu.asu.edu.eg

[2] مدرس منتدب بكلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا marwaeid@edu.asu.edu.eg

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب فى القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد فى اتجاه القياس البعدي
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب فى القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية– الإرشاد المعرفي السلوكي –اتجاهات الطلاب – التعليم عن بعد.

The effectiveness of a cognitive-behavioral program for developing self-efficacy and its impact on improving the attitudes of special education students towards distance education

Prepared by

[٤]Dr. Ahmed elsayed abdelmonem **[٣]Dr. Marwa Eid Hassan Mohamed**

Abstract:

The current research aimed to develop the self-efficacy of a sample of special education students through a cognitive behavioral counseling program, including its various techniques. The study sample consisted of (98) special education students in the fourth year, their ages ranged between (21-22) years; As for the main study sample, undergraduate students who suffer from a decrease in self-efficacy and attitudes towards distance education were selected. The size of the sample of the basic study consisted of (50) undergraduate students, whose age ranged between (21-22) years, and it was divided into two experimental groups: it consisted of (25) male and female students, and a control group: it consisted of (25) male and female students, and it was approved. The study was based on the self-efficacy scale (prepared by the two researcher), the student-teacher attitudes scale towards distance education (prepared by the two researcher), and a behavioral cognitive counseling program for the development of self-efficacy among special education students. **The results of the study resulted in the following:**

1. There are statistically significant differences between the mean scores of the students in the post-measurement of the experimental and control groups on the self-efficacy scale towards the members of the experimental group.
2. There is a statistically significant difference between the mean scores of the students in the pre and post application of the experimental group on the self-efficacy scale in the direction of the post measurement.

[3] Lecturer of the Faculty of Special Education ,Misr University for Science and Technology. ahmed_abelmnaem@edu.asu.edu.eg

[4] Lecturer of Mental Health & Psychology Counseling ,Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt . marwaeid@edu.asu.edu.eg

3. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the post- and tracking measures of the experimental group on the self-efficacy scale.
4. There are statistically significant differences between the mean scores of students in the post-measurement of the experimental and control groups on the scale of attitudes towards distance education towards the members of the experimental group.
5. There is a statistically significant difference between the mean scores of the students in the pre and post application of the experimental group on the scale of attitudes towards distance education in the direction of the post measurement.
6. There are no statistically significant differences between the mean scores of the students in the post- and follow-up measures of the experimental group on the attitudes towards distance education scale.

Keywords: self-efficacy - cognitive behavioral counseling - students' attitudes -distance learning

أولاً: مقدمة:

إن لانتشار فيروس كورونا المستجد أثراً كبيراً على كافة المجالات، وبصفة خاصة المجال التعليمى، حيثُ انعكس آثار هذا الفيروس على التعليم للحد الذي وصفته المديرة العالمية لليونسكو أودرى أزولاى بقولها " لم يسبق لنا أبداً أن شهدنا هذا الحد من الاضطراب في مجال التعليم " حيث تسببت جائحة كورونا في حدوث أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ وتضرر ملايين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية في العديد من الدول (**الدهشان ،٢٠٢٠ : ١١١**)؛ ومع تطور الأزمة الصحية بات من الضروري البحث عن نمط من التعليم يُمكنه التعايش مع معطيات وظروف هذا الوباء وأساليب تعليمية جديدة تتناسب مع ما يشهده العصر الحالي من تطورات تكنولوجية، وتقنية ومعلوماتية سريعة ومتلاحقة لضمان استمرارية العملية التعليمية وضمان جودتها فكان التعليم عن بعد.

ويُعد التعليم عن بعد أحد الاتجاهات الحديثة والأساليب التعليمية المبتكرة، والتي أفرزتها التطورات والتقدم التكنولوجى الهائل ومنحى تعليمي يفرضه الواقع الذي نعيشه، وقد فرض هذا النمط من التعليم وجوده في الأوساط التربوية كأحد الحلول الفعَّالة والقادرة على توفير الفرص التعليمية (**قناوى، ٢٠٢٠: ١٢٨**)؛ ولعل خير دليل على أهميته ازدياد إقبال الدول المتقدمة على تطبيقه يوم بعد يوم مع التسابق في تفعيله، وذلك للقناعة المتزايدة بأن التعليم عن بعد كفيل بتحقيق سير المنظومة التعليمية بكفاءة وفاعلية وقادر على تخطي الصعوبات التي تقف أمام النمط التعليمي القديم، وبالتالي؛ أصبحت المجتمعات التي لا توظف تكنولوجيا التعليم عن بُعد مجتمعات غير متطورة (المغربى، ٢٠٠٧ : ١٢٤).

وتُعتبر فاعلية الذات غير قاصرة علي مشاعر عامة، ولكنها أحكام تقويمية تصدر عن الفرد عما يمكنه إنجازه، وقدرته على حل المشكلات والتصدي لها؛ ففي خلال فترة وباء كورونا واجه العالم بأكمله تحديات بمختلف طوائفه؛ وما كان على الإنسان في ذلك الوقت إلا أن يسلك طرقاً جديدة غير معتادة أو ربما كان يستبعدها لاستكمال عجلة الحياة بأقل خسائر واثقاً في قدرته على إدارة المواقف بشكل غير معتاد، وحتى لا تتضرر أي فئة من فئات المجتمع، وتقديم الخدمات للجميع بشكل عادل؛ فكان على معلم التربية الخاصة تقديم رسالته نحو خدمة ذوي

الاحتياجات الخاصة؛ وليس هناك سبيل غير التعليم عن بعد أو التعلم الإلكتروني، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي في نمو إحساس طالب التربية الخاصة بضعف الفاعلية الذاتية عن تقديم أداء جيد عبر التعلم الإلكتروني في المستقبل لعدم خبرته الكافية لنقلها لموقف جديد وهو التعليم عن بُعد، ومن ثم فإن ارتفاع الشعور بالفاعلية الذاتية عند طالب التربية الخاصة تُمكنه من شعوره بالثقة في النفس من خلال الخبرات السابقة، واستخدام هذه الخبرات في موقف تعليمي جديد وتحدي صعوبات تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن بُعد في وقت الأزمات.

وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه باندورا Bandura حيثُ أشار إلى أن الطلبة ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساساً وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة عقلية أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنياً فكرياً أعلى وأكثر دقة في تغيير أدائهم والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التعلم والتحصيل والمثابرة في مواجهة الصعوبات، وحل المشكلات والتحكم بالمهارات؛ كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم وأداء المهارات بطريقة منظمة، في حين أشار توماس Thomas أن الطلبة ذوى الفاعلية الذاتية المنخفضة يتسمون بأنهم أكثر تجنباً لأداء المهارات التعليمية الصعبة التي تتطلب التحدى الذهنى ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا (ملحم، ٢٠١٥: ٢٣٧)، وعلى هذا الأساس تتحدد مشكلة الدراسة عند الباحثان.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

إن الأفراد الذين يشعرون بمستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات وحلها؛ بينما الأفراد الذين لديهم شعور بتدني الفاعلية الذاتية فإن تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب بالوقوع فى الأخطاء؛ ومن ثم الفشل والإخفاق وعدم القدرة على التكيف مع الصعوبات التي تواجههم. وعليه يُمكن التحكم بالفاعلية الذاتية من خلال الإنجازات الذاتية والتجربة يزيد من توقعات الفاعلية الذاتية لديه ويمنح الفرد الثقة لأداء مهامه بنجاح. فنحن لا نتعلم إلا مما نفعله ونجربه ومن هنا تنمو فاعلية الذات (صادق والنجار ٢٠١٧: ١٣٣).

ولقد أكد كوسكو وولكنز(Kosko, Wilkink,2009) بأن المعلمين ذوو الفاعلية الذاتية هم أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، وأكثر نشاطاً في التخطيط وأقل نقداً للتلاميذ، وأكثر احتمالاً لتحويل تلاميذهم لمبدعين. وأشار جودارد وهوي وآخرون (Goddard et al.,2000) بأن ارتفاع الفاعلية الذاتية للمعلمين تزداد معها درجات الطلاب في الأدب والرياضيات، والعكس بالعكس فحين تنخفض الفاعلية الذاتية عند المعلمين تنخفض معها درجات تحصيل الطلاب؛ لذلك فقد يواجه الطلاب خبرات سلبية بسبب تصورات المعلمين المنخفض لفاعليتهم الذاتية. فالمعلمون الذين لا يعتقدون بقدرتهم على التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يمتلكون فنيات واستراتيجيات التدريس باختلافها وتنوعها (مباشرة– غير مباشرة) فمن المرجح أن يكونوا أقل دافعية لمساعدة التلاميذ على التعلم، وقد يتوقفون عن مساعدة التلاميذ حينما يواجهون فشلاً متكرراً (Tschannen et al.,2006). كما نجد بأن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية مناسبة أقل نقداً للتلاميذ، ويقضون وقتاً أطول مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات، وأكثر إصراراً على مواجهة المعوقات، وأكثر انفتاحاً على تجريب طرق وأفكار جديدة مفيدة في الفصل الدراسي. وهذه الصفات تمثل حجر الزاوية في مواجهة أي تحدي وأية أزمات مثل فترة وباء كورونا المستجد والتغلب على مشكلة التدريس والتعلم الإلكتروني.

وأشارت نتائج دراسة عائشة عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٢١) إلى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة من خلال فاعلية الذات الأكاديمية.

كما أشارت نتائج دراسة منى فرحات(٢٠٢١). إلى سلبية اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما هي: فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد.

ثانياً: هدف الدراسة.

تهدف الدراسة الحالية التعرف عن مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد.

ثالثاً:أهمية الدراسة.

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المفاهيم التي تتصدى للبحث عنها، وهي الفاعلية الذاتية، واتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد، وما تنطويان عليه من تضمينات تربوية وبحثية قد تفتح المجال أمام المزيد من البحوث المهتمة بذوي الاحتياجات الخاصة، خاصةً أن الجهود المبذولة في تنمية الفاعلية الذاتية لمعلم التربية الخاصة لتطوير مهاراته لا زالت قليلة، وكذلك قلة الدراسات– على مستوى علم الباحثان– التي تستهدف تنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب التربية الخاصة ومعلمي الدمج، على الرغم من فاعلية هذا الاتجاه في تنمية مفهوم الفاعلية الذاتية، وأثره في تغيير اتجاهات نحو التعليم عن بُعد لتصبح أكثر إيجابية؛ على الرغم من ارتباط المفهومين إيجابيًا ببعضهما، وحاجة طلاب التربية الخاصة إليهما.

١– الأهمية النظرية:

كما تتمثل الأهمية النظرية في:

- زيادة الاهتمام البحثي بدراسة فاعلية الذاتية للمعلمين نحو استخدام التعليم عن بُعد.
- تغيير اتجاهات الطالب المعلم لتتواكب مع متطلبات العصر والظروف الطارئة، حتى يتجه الطالب المعلم نحو حلول بديلة ولمسايرة عجلة الحياة وتقديم الخدمات لكل من يحتاجها في الوقت المناسب.
- المساهمة في توعية طالب التربية الخاصة في كيفية التعامل مع الأزمات، وابتكار طرق لحل المشكلات.
- تنبع أهمية البحث من أهمية العينة، وهم طلاب التربية الخاصة، والقائمون على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الدعم المناسب لهم؛ حيث أنهم من الفئات التى ينبغى تسليط الضوء عليها لما لهم من دور بارز في تطوير أداء ذوي الاحتياجات الخاصة، والنهوض بالعمل الاجتماعي.

٢- الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إعداد مقياس الفاعلية الذاتية لدى طلاب التربية الخاصة يُمكن استخدامه كأداة تشخيصية في دراسات مستقبلية، كما يُمكن الاستفادة من مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد في تحديد الفئة التي تحتاج إلى التدخل لتحسين توجهاتها نحو التعليم عن بُعد، كذلك يُمكن الاستفادة من البرنامج المعرفي السلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب التربية الخاصة مع فئات مشابهة.

رابعًا: مصطلحات الدراسة.

١- **الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling:** ويُعد من أشهر الطرق الإرشادية التي صُممت لتصحيح أنماط التفكير من خلال مجموعة من التدريبات المنظمة، والتي تهدف إلى تعديل البناء المعرفي للفرد (Lipsey, et al.,2001:145).

٢- **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:** تعرفها هبة سامي(٢٠٢٠) إجرائيًا: بأنها ذلك المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات، ومعتمدًا على مثابرته أثناء الأداء، ومستفيدًا من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه.

٣- **الاتجاهات Attitudes:** فيعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والاتجاهات المعرفية والوجدنية والسلوكية التي يتبناها الفرد، وتؤثر في سلوكه، وطريقة تكيفه مع الظروف المحيطة به، الاتجاهات غالبًا ما تنشأ عند الفرد نتيجة الخبرة المتعلمة أو المكتسبة من البيئة المحيطة، كما أنها يمكن أن تتغير أو تتشكل تبعاً لعدة عوامل. وتُعد المكونات الرئيسية للاتجاهات عند الفرد هي المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ مما يعني أنها تدمج الأفكار والمشاعر والأفعال.

٤- **التعليم عن بعد: Distance education** ويُعرف التعليم عن بُعد بأنه: تقديم أنشطة التعلم من خلال ثلاثة عناصر: الفصل المادى بين المعلم والمتعلم خلال كل أو جزء من العملية التعليمية ، وباستخدام واحد أو أكثر من تقنيات الاتصال للتوسط في ذلك االفصل، وتحكم وضبط من قبل المتعلم أكثر من المعلم (**Lynch, 2003 : 17**) .

الإطار النظري ودراسات سابقة:

الإرشاد المعرفي السلوكي:

تُشير الكثير من دراسات أن الإرشاد المعرفي السلوكي يُعد من أكثر البرامج العلاجية والإرشادية فعالية مقارنة بالبرامج العلاجية الأخرى، وذلك في علاج مختلف الاضطرابات، وقد يرجع ذلك إلى أسباب عديدة أهمها: استخدم استراتيجيات للمواجهة يتم التدريب عليها خلال البرنامج، ويتمكن الفرد بمقتضاها من مواجهة ما قد يصادفه بعد ذلك من عقبات ومشكلات؛ وهذا ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية. كما أنه يركز من ناحية أخرى على المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يتضمنها أي اضطراب، وهو ما يتفق أيضاً مع أبعاد الاتجاهات المراد تعديلها وتوجيهها في الدراسة الحالية؛ ومن ثم تتنوع الفنيات المستخدمة خلال البرنامج الإرشادي لتشمل كل هذه المكونات معًا، وبالتالي؛ نجد هناك تنوعًا في الاستراتيجيات المستخدمة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الانفعالية والاستراتيجيات السلوكية (عبد الله، ١٩٩٩، ص.١٥٣).

ويهدف المنهج المعرفي السلوكي إلى تعديل السلوكيات والانفعالات والأفكار السلبية من خلال تعليم الفرد اكتشاف الأفكار السلبية ومواجهتها واستبدال هذه الأفكار المختلة وظيفيًا بطرق جديدة من التفكير وأن يتدرب هؤلاء الأفراد على استجابات سلوكية ومعرفية جديدة للأحداث(Teater,2013) .

وللإرشاد المعرفي السلوكي أسس ومبادئ يحددها عادل عبد الله (٢٠٠٠: ٢٣) فيما يلي:

أ. أن المرشد والمسترشد يعملان معًا في تقييم المشكلات والتوصل إلى حلول.

ب. أن للمعرفة دورًا أساسي في معظم التعلم الإنساني.

ج. أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.

د. أن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساسي في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات الإرشاد والتنبؤ بهما.

هـ. أن العمليات المعرفية تندمج معًا في نماذج سلوكية.

وقد أصبحت فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي تتمتع بقبول لدى ممارسي ومعالجي الصحة النفسية، ومن هذه الفنيات المحاضرة والمناقشة والتعزيز والاسترخاء ولعب الدور والواجبات المنزلية وغيرها من الفنيات والتي سيرد شرحها تفصيليًا لاحقًا.

فاعلية الذات self- efficacy

هي ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام، وإيمانه بقدرته على تنظيم وانجاز العمل المطلوب؛ ففاعلية الذات هي ذلك المفهوم الذي يؤكد على ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة لتحقيق هذه المهمة (Bandura, 1977: 192).

وأشار كل من (plourd,2002:2 ؛علاء الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٨٩) أن فاعلية الذات مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تُعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز.

ويعرف عادل العدل(٢٠٠١ : ١٣١): أن الفاعلية الذاتية تعني "ثقة الفرد في قدرته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكبيرة وغير المآلوفة أو هي اعتقاد الشخص في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".

بينما ذكر فونج (Fung,2010:514): أن فاعلية الذات لدى الفرد تعكس قدرته على تحقيق الأهداف، وإنجاز المهام المطلوبة منه ومواجهة الصعاب، والتحديات التي تحول دون تحقيق أهدافه.

وهو ما أكده حمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤:٣١٩) حيث ذكرا "أن فاعلية الذات تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على الإنجاز، وأنه فعَّال في محيط عمله، ومثابر في أدائه، ولديه قدرة على إدارة ذاته والتحكم في انفعالاته بما يؤدي إلى الحضور الفعَّال في مجالات الحياة".

وتعرفها هبه سامي(٢٠٢٠:٣٨٠) بأنها "ذلك المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات، ومعتمدًا على مثابرته أثناء الأداء، ومستفيدًا من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه".

وقد أشار باندورا Bandura إلى أن مظاهر الفاعلية الذاتية يكون من خلال أربع عمليات أساسية وهي: العمليات المعرفية والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك وميَّز الباحثون بين أنواع مختلفة من الفاعلية الذاتية العامة منها والخاصة، فقد درسوا مثلاً: الفاعلية الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية الاجتماعية والفاعلية الذاتية الانفعالية، وتشير الفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى معتقدات الأفراد حول قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بنجاح، وضمن المستوى المطلوب، وتشير الفاعلية الذاتية الاجتماعية إلى درجة استعداد الفرد على بدء سلوك التواصل الاجتماعي؛ فهي تتعلق بالأحكام التي يصدرها الأفراد حول قدراتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وبناء وتطوير علاقات اجتماعية جديدة، أما الفاعلية الذاتية الانفعالية فتشير إلى الأحكام التي يصدرها الأفراد على مستوى كفاءتهم على إدارة ومعالجة انفعالاتهم وتنظيمها بشكل فعَّال (الفريحات ومقابلة ،٢٠١٨ : ١٦٥).

٢- نظرية فاعلية الذات:

إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي اهتم بها أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية ورائدها Bandura والتي افترضت أن سلوك الأفراد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليًا بتفاعل ثلاثة عوامل هي:

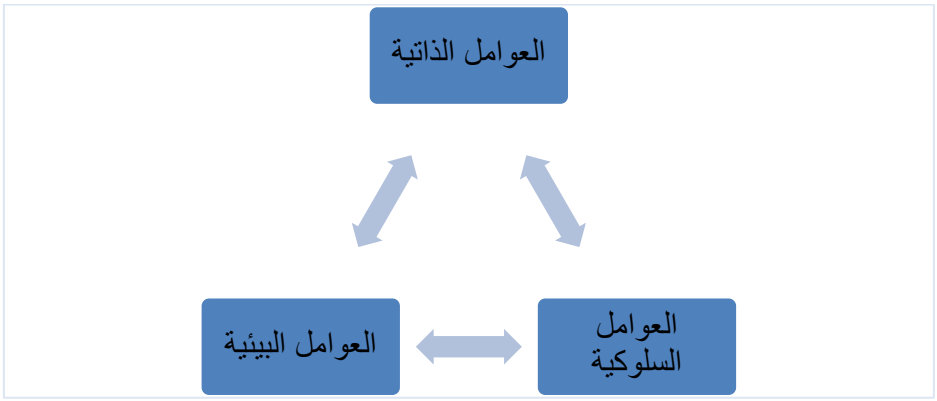
- العوامل الذاتية Personal factors.
- والعوامل السلوكية Behavioral factors.

- والعوامل البيئية Environmental factors.

وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism

(Bursal,2010 :650)

شكل (١) مقترح يوضح نموذج الحتمية التبادلية للفاعلية الذاتية عند بندورا



٣– أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تختلف تبعاً لهذه الأبعاد، وهي:

أ. قدر الفاعلية Magnitude:

وهو مستوى قوة دوافع الفرد نحو الأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف. ويتباين قدر الفاعلية بين الأفراد بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب. ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يُمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائمًا وليس أحيانًا، كما يرتبط قدر الفاعلية إيجابياً بالإتقان والدقة والإنتاجية والتنظيم الذاتي في أداء المهام (رشيدة الساكر،٢٠١٥: ٤؛ عبد الله المناحي، ٢٠١٣: ٨٦؛ السيد محمد، ٢٠٠٥: ٣٨).

فالأمر لم يعد أن فرداً ما يمكنه أن ينجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن فرداً ما يكون لديه فاعلية لينجز بنفسه، وبطريقة منظمة ومتقنة وبدقة وإبداع، ولديه قدرة، ورغبة في

تحمل الضغوط وصعوبة العمل ويواجه مختلف العوامل التي تحفزه لإنجاز المهمة بنجاح وفاعلية.

ب. قوة الفاعلية Strength:

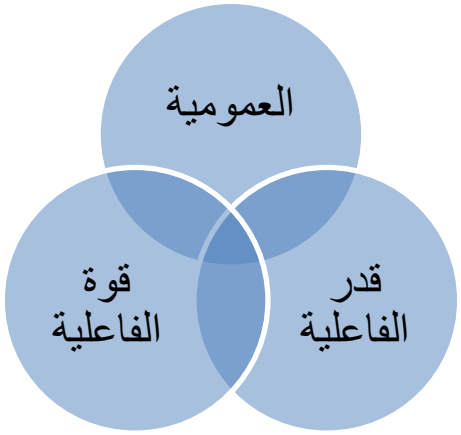
ويقصد بالقوة هنا: "عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة المكلف بها، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على نحو متصل ما بين قوي جداً أو ضعيف جداً. كما أن الأفراد الذين لديهم قوة الاعتقاد في فاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة أي ضعف قد يحدث في الأداء" (محمد مصطفى،٢٠١٥: ٤٩٠؛ أحمد يعقوب،٢٠١٣: ١٥٩؛ السيد محمد، ٢٠٠٥: ٣٨).

ويشير Bandura (1977: 85) إلى أن "الأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف".

جـ. العمومية Generality:

فيقصد بها انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى موقف مشابه، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال وخبرات مشابهة. وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تشابه الأنشطة، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها: خصائص الشخص أو الموقف نفسه محور السلوك (برهان محمود وماهر تيسير،٢٠١٤: ١٨٨؛ Bandura, 1997: 58).

شكل (٢) مقترح يوضح أبعاد الفاعلية الذاتية



المصادر الرئيسية للفاعلية الذاتية عند باندورا:

تكتسب الفاعلية الذاتية أو تضعف عند الفرد بعامل أو أكثر من العوامل التالية:

أ. الإنجازات الأدائية

ب. الخبرات البديلة.

ج. الإقناع اللفظي.

د. الاستثارة الانفعالية

حيث تتأثر الفاعلية الذاتية بكل من السلوك والبيئة والخبرات السابقة والذات المدركة، وتتم معالجة المعلومات عن الفرد نفسه معالجة معرفية (جابر عبد الحميد،١٩٨٦، ص٤٤٣).

أ- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishments:

حيث يؤكد Bandura (1997: 73) على أن:

- النجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات كي يتناسب مع صعوبة المهام المكلف بها.
- يؤدى الإخفاق إلى خفض مستوى فاعلية الذات، خاصة إذا بذل الفرد أقصى طاقاته في إنجازه الأعمال المكلف بها.
- فاعلية الذات تتأثر إيجابياً بالأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه أكثر من تلك التي ينجزها بمساعدة الآخرين.

وبالتالي؛ فهي تمثل المصدر الأكثر تأثيرًا في فاعلية الذات لدى الفرد، وذلك لأنه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح يرفع توقعات فاعلية الذات بينما الإخفاق المتكرر يخفضها. (Lu, 2016:21 ; Zelenak, 2015: 391)

ب-الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

وهي الخبرات التي يستمدها الأفراد من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وبنفس الطريقة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة. وتعد النمذجة عاملًا مؤثرًا في إدراك فاعلية الذات خاصة عندما يدرك

الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج؛ فكلما كان التشابه كبيرًا كلما كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعًا (هيام صابر،٢٠١٢: ١٥٥ ؛ Esen etal,2017).

فإن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئياً بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين المشابهين، وهم يؤدون بنجاح خاصة الذين يحكمون على أنفسهم أنهم قادرون على النجاح وإنجاز المهام، فبرغم من ضعف المكونات المتشابهة المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية (Bandura.A.1977.p.197).

جـ- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

فيُشير كل من (جابر عبد الحميد،١٩٨٦،ص٢٢٥ ؛ Lent & Lopez, 2002: 260) إلى إن الإقناع اللفظى في ظل الظروف العادية يمكن من أن يرفع فاعلية الذات أو يخفضها. ولكى نتحقق ذلك ينبغى أن يكون الشخص القائم بالإقناع والنصائح أو التحذيرات شخصاً موثوق به، وكذلك يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه واقعياً دون أن يفوق إمكاناته وقدراته الحقيقية بالرغم من أن تأثير هذا المصدر محدود.

فيُمثل هذا المصدر عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يعرف بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون والوالدان والأقران) يُمكنهم إقناع المتعلم لفظيًا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليًا حيث يظهر في صورة الحديث الإيجابي مع الذات.

هذا ما يتفق مع كثير من الدراسات السابقة منها:(Morrison, 2016: 4 ؛ بدوية محمد سعد رضوان ،٢٠٢١؛ ودراسة السيد، ٢٠١٨).

د- الحالة الفسيولوجية والانفعالية Psychological and Physiological State:

فيؤكد كل من(Lu, 2016:21; Zelenak, 2015: 391؛ Bandura.A.1977.p.197؛ محمد مصطفى،٢٠١٥: ٤٨٩؛ جابر عبد الحميد،١٩٩٠: ٤٤٥). على أهمية الحالة الفسيولوجية والانفعالية في الفاعلية الذاتية، وأنها تُعتبر درجة ونوعية

الاستثارة التي يخبرها الفرد أثناء اندماجه في النشاط الذي يقوم به، كما تشير إلى العوامل الداخلية التي تنبه الفرد لإمكانية تحقيق أهدافه من عدمها. وتتضح الاستثارة الانفعالية في المواقف الشائكة بصفة عامة التي يبذل فيها الفرد مجهودًا كبيرًا، وهي تمثل أحد مصادر فاعلية الذات؛ فالقلق والضغط يؤثران سلبًا على فاعلية الذات، كما أن الأفراد يعتمدون جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في تقييم فاعليتهم الذاتي.

٤– خصائص فاعلية الذات:

إن فاعلية الذات تعد من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك الفرد وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، وهي تمتاز بمجموعة من الخصائص منها:

أ. أنها تعبر عن ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما مع وجود قدر من الاستطاعة سواء العقلية أو النفسية أو الفسيولوجية.

ب. أنها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فقط، ولكن أيضًا على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوفر لديه من مهارات.

ج. أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

د. تتحدد فاعلية الذات بعدد من العوامل منها: صعوبة الموقف، ومدى مثابرة الفرد، والجهد المبذول لتحقيق الهدف (رشيدة الساكر، ٢٠١٥: ٤٢؛ Morrison, 2016: 2).

وفي هذا السياق هدفت دراسة السيد (٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن برامج رعاية الموهوبين وفاعلية الذات لدى الطلاب ذوي الموهبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالباً وطالبة بالمرحلة المتوسطة الملتحقين ببرامج رعاية الموهوبين بمحافظة الأحساء، طبق عليهم مقياسي الرضا عن برامج رعاية الموهوبين وفاعلية الذات من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن برامج رعاية الموهوبين وبين درجاتهم على مقياس فاعلية الذات، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب

الذكور والإناث على مقياس الرضا عن برامج رعاية الموهوبين لصالح الطلاب الذكور، ولم توجد فروق بينهم على مقياس فاعلية الذات.

بينما هدفت دراسة Avcu and Ayverdi (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات لبرمجة الحاسب الآلي ومهارات التفكير الحسابي لدى الطلاب ذوي الموهبة والمتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من(١٠٦) من الطلاب ذوي الموهبة والمتفوقين، طبق عليهم مقياس مهارات التفكير الحسابي ومقياس فاعلية الذات لبرمجة الحاسب الآلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات لبرمجة الحاسب الآلي ومهارات التفكير الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمهارات التفكير الحسابي بواسطة فاعلية الذات لبرمجة الحاسب.

كما جاء في هذا السياق دراسة زيدان السرطاوي، وصفاء رفيق (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّف على تصور معلّمي التعليم العام لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلّمين ومتغيّرات طبيعة العمل، والمؤهل التعليمي، والخبرة في التدريس. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من(٣٣٧) معلّم من معلمي التعليم العام و(٦١) معلماً من معلمي صعوبات التعلم من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم، وتمّ استخدام مقياس الحاج حسين "تصورات معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تعليم ذوي الاعاقة" لتحقيق ذلك. أشارت النتائج إلى أن تصورات أفراد الدراسة من معلمي التعليم العام حول فاعليتهم الذاتية لم تكن إيجابية في درجة المقياس الكلية وفي جميع أبعاده، حيث انحصرت جميع المتوسطات في الاتقان الجزئي، إذ بينت النتائج إتقانهم لسبع من المهارات الثلاثة والثلاثين التي تضمنها المقياس فقط. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة كبيرة بين تصور معلمي التعليم العام وبين تصور معلمي صعوبات التعلم لفاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لصالح معلمي صعوبات التعلم، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة دالة بين مستوى الفاعلية الذاتية عند معلمي التعليم العام ومتغيّر المؤهل التعليمي لصالح أصحاب الشهادات العليا من حملة الدبلوم

والماجستير في بُعد التقييم الرسمي، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم في التدريس ما بين عشر إلى أقل من عشرين سنة في جميع أبعاد المقياس عدا بُعد إدارة الصف.

ودراسة حسام محمد (٢٠١٧) التي هدفت الدراسة إلى تنمية فاعلية الذات وقياس أثر ذلك على قلق التدريس لدى الطالب المعلم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي. تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالبًا معلمًا بالفرقة الثالثة، بكلية التربية جامعة بورسعيد، واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد هويدة حنفي (٢٠١٣)، والبرنامج الإرشادي المكون من ٢٤ جلسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات عقب تطبيقه وخلال فترة المتابعة التي استغرقت ثلاثة أشهر.

ومما لا شك فيه أن فاعلية الذات من وجهة نظر الباحثان هي التي تحرك العزيمة لدى الفرد؛ بل هي التي توجه شراع اتجاهاته نحو استغلال قدراته وامكاناته في المواقف الصعبة بل وأكثر من ذلك، فهي تساعده على الابتكار في ظل التحديات التي تواجه المجتمع إذا اكتسب الخبرات اللازمة والعناصر التي تعينه على تخطي الصعوبات – فما كانت الصعوبات والتحديات إلا منحة منحها الخالق لنا لنعيد صياغة الأمر بطرق أكثر تطوراً؛ وهذا ما يتفق مع ما جاءت به الدراسات السابقة منها:(عبد الله وحمد،٢٠٢٠؛Avcu and Ayverdi، 2020؛ السيد،٢٠١٨؛ هبة سامي، ٢٠٢٠).

ومن المواقف والتحديات التي تعاني منها المجتمعات في الوقت الحاضر التصدي لفيروس كورونا المستجد الذي انعكس تأثيره على كافة مناحي الحياة بجوانبها المختلفة، والذي بات يهدد مستقبل الوجود الإنسان وتطوره؛ الأمر الذي يدعو الباحثين في شتى التخصصات العلمية إلى البحث والعمل بآليات تساعد على تبادل الخبرات لمواجهة تلك التحديات بشكل علمي ومدروس، ومن تلك الآليات تنمية فاعلية الذات لدي المعلمين لتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم عن بعد كوسيلة تطورية لمواجهات الصعوبات التي تقف أمام العملية التعليمية، والتنموية لطفل التربية الخاصة، وللتوضيح سوف يعرض الباحثان سطور عن التعليم عن بعد ولمحة نظرية عن الاتجاهات ومكوناتها والعوامل المؤثرها في تطورها وتكوينها كمدخل نظري للوقوف على تلك التحديات.

الاتجاهات:

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)الاتجاهات بأنها: "تقييم سلبي أو إيجابي دائم نسبيًا نحو شيء ما أو شخص ما أو مجموعة من الأفراد أو قضية أو مفهوم. فتُعتبر الاتجاهات تقييمات موجزة للأشياء والقضايا المستهدفة، وغالبًا ما يُفترض أنها مستمدة من المعتقدات والمعارف التي يمتلكها الفرد والعواطف، والسلوكيات، والخبرات السابقة مرتبطة بهذه الأشياء[٥].

مكونات الاتجاهاتThe Components of Attitude :

للاتجاهات ثلاث مكونات هي:

الأول معرفي cognitive: ويتضمن المعلومات والمعتقدات والأفكار التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه. كما يشير إلى المنحى المعرفي الذي يشمل وجهة نظر الفرد حول موضوعٍ ما؛ كما يتضمن هذا المكون المعرفي المعلومات والحقائق الموضوعية التي يتبناها الفرد، وعلى هذا فيدرك الفرد مثيرات البيئة، ويتصل بها ليتعرف عليها ويتكون لديه مجموعة من الخبرات التي تشكل الإطار المعرفي لهذه المثيرات، وبالتالي؛ يتكون الاتجاه لدى الفرد إذا تمكن من الحصول على المعلومات والمعارف والحقائق والخبرات عن موضوع الاتجاه.

الثاني وجداني:Affective :

وهو يُمثل تأثر الفرد بموضوع الاتجاه والانفعال به بحيث يُكون وجهة نظر معينة عنه تستقر في نفسه وتؤثر في سلوكه تجاه هذا الموضوع في المستقبل؛ فالطالب الذي لديه اتجاه ايجابي نحو الرياضيات يشعر بالسعادة والاستمتاع عند دراسته لهذه المادة، أما الطالب الذي لديه شعور سلبي تجاهها يشعر بالضيق والخوف عند دراسته. وهذا ما اتفق مع دراسة كل من

[٥] https://dictionary.apa.org/attitude

(Özokcu, 2018 ؛Kai Nagase, Kenji Tsunoda and Kumi Fujita,2020)
حيثُ أشارت الدراسة إلى أهمية اتجاهات المعلمين المشاعر الإيجابية والتوجه الوجداني الذي انعكس على تقديم التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة وفاعلية.

الثالث سلوكيBehavioral :

ويتمثل في الاستجابة لموضوع الاتجاه، حيثُ يوضح هذا المكون نزعة الفرد نحو السلوك وفق أنماط محددة؛ ليصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه موضوع ما أو فكرة معينة، بحيث يُعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه؛ وبذلك فإن الاتجاهات تعمل كموجهات السلوك الفرد تدفعه إلى العمل وفق الاتجاه الذي تبناه. (نشواتي، عبد المجيد،١٩٨٣؛ سمارة، والعديلي، ٢٠٠٨؛ سوايا ، ٢٠٠٧، ٢٦٤–٢٦٥؛عبد الله على إبراهيم، ١٩٩٨، ١١١٥–١١٦)

وتشير (زينب إسماعيل محمد،١٦:١٩٩١) إلى اتفاق علماء النفس على أن الاتجاهات مكتسبة، وليست موروثة، ويساعد في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد عوامل مختلفة يستعرضها الباحثان كالتالي:

العوامل المؤثرة في الاتجاهات لدى الطلاب:

حيث يُشير كل من (الملا،٢٠٠٧؛ كمال، ٢٠٠٦) إلى أن الاتجاهات تتأثر لدى الطلاب في نشأتها بعدة عوامل أهمها: الأسرة والأصدقاء من خلال التطبيع الاجتماعي، والمؤسسة التربوية من خلال التفاعل بين الطالب والمعلم، ووسائل الإعلام، وبذلك تختلف درجة قوته، وضعفه من حيث القبول والرفض والمحايدة، ويُمكن توضيح تلك العوامل وأثرها في تكوين الاتجاهات من خلال النقاط التالية:

أ –**الممارسة:** فالممارسة من أهم شروط التعلم، فمن يتعلم يجب أن يمارس ما تعلمه، وهذا المبدأ ينطبق تماماً على تكوين الاتجاهات لدى الطلاب، وإن ما يمارس يجب أن يقوم في المواقف الطبيعية التي يتعرض لها الطالب. فالاتجاهات التي تتكون عن طريق الممارسة في مواقف مختلفة في مناسبات متعددة متحدياً العقبات والظروف تكتسب بدورها صورة حوافز

السلوك، فلم تقتصر الممارسة على التكرار الرتيب الممل، وإنما يقصد بها التكرار المعزز الموجه لفرض معين، وبالتالي؛ ستؤدى حتماً إلى تعزيز ما تريد من اتجاهات ويتم مرغوب فيها لدى الطالب (أحمد زكى صالح، ١٩٧٢: ٤٠٨).

ب–الخبرات :فالخبرات التي تثير انفعالات قوية تؤثر في اتجاه الفرد، فإن مر الفرد بخبرات انفعالية ناتجة عن موقف معين وكانت خبرات سارة أدى ذلك إلى تكوين اتجاه موجب لما تتقبل به هذه الخبرة، أما إذا كانت خبرات مؤلمة فيتكون اتجاه سالب نحو الموقف الذي تتقبل به هذه الخبرة، ومن ثم فإن خبرات النجاح لها أثر كبير في تكوين اتجاهات نحو الشيء والعكس بالعكس صحيح.

جـ –تعرف الطلاب على الحقائق الأساسية التي تتصل بالموضوع :فتشير (رمزية الغريب، ١٩٧٧: ٢٨) إلى أن تعمل المعلومات والحقائق التي تتوفر لدى الفرد عن موضوع معين على تكوين اتجاهات جديدة، أو تغيير اتجاهات قائمة كما أن نقص المعلومات والحقائق لدى الأفراد يفسر جانباً كبيراً من الاتجاهات غير السليمة التي يؤمنون بها.

د –الدوافع والاتجاهات والرغبات: ويُشير (ابراهيم وجيه محمود ١٩٧٦: ١٥٠) إلى أنه يتم إشباع الحاجات والدوافع أحياناً دون مجهود يُذكر، ولكن يعترضها صعاب تحول دون إشباعها على الإطلاق؛ لذلك فان تلك العملية تساعد الفرد على تكوين اتجاهاته تجاه الأشياء والأشخاص الذين يتفاعل معهم أثناء محاولات الإشباع، فتتكون لدى الفرد اتجاهات إيجابية أي في صالح الأشياء أو الأشخاص التي تساعده على إشباع حاجاته؛ وبالعكس فانه يكون اتجاهات مضادة أو سلبية تجاه من يعترضون سبيل تحقيق أهدافه.

و –التأثير الشخصي : فتشير (انتصار جابر ١٩٧٢ :٣٥٥) إلى دور التأثير الشخصي في تكوين الاتجاهات فان البيئة التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه الاتجاهات السليمة، فالمعلم يُعتبر من الشخصيات المهمة التي تؤثر في اتجاهات تلاميذه، فالطالب باستمرار غالباً ما ينظر إلى المدرس على أنه شخص كبير مثقف مر بخبرات عديدة جعلته أكثر إلمامًا بحقائق الأمور، وهذه النظرة تجعل التلاميذ أكثر استعدادًا لتقبل آراء مدرسيهم واتجاهاتهم في كثير من الأمور

خاصة إذ كانت علاقاتهم بمدرسيهم مبنية على حسن التفاهم والتقدير، وإلا أصبحت هذه الآراء والاتجاهات فرضًا تزول بانتهاء التأثير المؤقت للمدرسين.

وهذا ما يتفق مع دراسة عائشة عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٢١) التي هدفت إلي "التعرف علي العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وفاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدي طلبة الجامعة" . والتحقق من إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (فاعلية الذات الاكاديمية والتفاعل الاجتماعي .والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وفقاً للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي(ادبي– علمي) لدي طلبة الجامعة. وشارك في البحث (٣٠٠) طالب وطالبة (١٥٠طالب و١٥٠ طالبة) بكليات جامعة الأزهر، بكلية أصول الدين بالقاهرة، وكلية الهندسة للبنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة ، وكلية الصيدلة بنات بالقاهرة وتتراوح أعمارهم ما بين (٢٠–٢٢)عاماً، وتكونت أدوات البحث من مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني (إعداد الباحثة). ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد الباحثة) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وكل من (فاعلية الذات الأكاديمية –التفاعل الاجتماعي)كما أمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (فاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي)، ولا توجد فروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وأبعاده وفقاً للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي –علمي).

أهم طرق تغيير وإكساب الاتجاهات:

وتشير (زينب إسماعيل، ١٩٩١: ١٦–١٨) إلى أن جميع المؤسسات المعنية بالتربية تهدف إلى تغيير الاتجاهات إلى الاتجاهات المرغوب فيها؛ وبالرغم من صعوبة هذه العملية إلا إنه بالإمكان تحقيق ذلك، ولكي يتم ذلك يجب أن يكون بطريقة متدرجة ومتتالية، بل أن تعديل الاتجاه من الممكن أن يتم من خلال موقف واحد، وفي كلتا الحالتين فإنه يجب تزويد الفرد المراد تغيير اتجاهه بموقف أو بمواقف عديدة متنوعة تجعله يسلك السلوك المرغوب فيه، أي أن

العملية أساساً في عملية تعديل السلوك أو التعلم السابق، ومن أهم طرق تغيير وإكساب الاتجاهات ما يلي :

إتاحة الظروف المناسبة للفرد والاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :قد تبلغ شدة إقناع الفرد بالاتجاه الجديد درجة كبيرة في الوقت الذي لا توجد ظروف مناسبة تسمح للفرد بممارسته فلن يتمكن من ممارسة الاتجاه الجديد بصورة مباشرة وفعلية، فيجب أن يتم اتصال الفرد اتصالاً مباشراً بموضوع الاتجاه، بحيث يسمح للفرد بالتعرف عليه من جوانب جديدة إلى تعديل اتجاهه.

التعلم المدرسي :تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تطبيع الفرد اجتماعياً، ومن ثم فإن التعليم داخل المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى يؤدى إلى تغيير وتعديل العديد من اتجاهات الطلاب نحو أشياء وموضوعات معينة سواء كان ذلك بطريقه مقصودة أو غير مقصودة، وعملية اكتساب الطلاب الاتجاهات الإيجابية – وتعديل وتغيير الاتجاهات السلبية، ومن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من خلال مناهجها الدراسية، والمعلم، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة .

القدوة: إن الفرد غالباً يغير من اتجاهاته لتتفق مع اتجاهات من له مكانه خاصة في نظره؛ وهذا ما يتفق مع دراسة قام بها بروان Brown حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبِ طُلِبَ منهم أن يقدموا العوامل المختلفة التي لها أثر في تشكيل الشخصية، وسمات السلوك فقرر الأغلبية أن شخصيات معلميهم عامل مهم في تحقيق ذلك حيث يعتقد (٦٥. %) من العينة أن تأثير المعلم عليهم مفضل، كما أوصت الدراسة بتنمية علاقات المعلمين والتلاميذ.

تغيير الجماعة المرجعية :مما لا شك فيه أن الجماعة المرجعية تلعب دوراً مهماً في تكوين اتجاهات الفرد، وهذا ما يتفق مع الأدبيات والدراسات السابقة؛ وكذلك فإن تغيير الفرد الجماعة المرجعية التي كان ينتمي إليها أو التي حددت اتجاهاته وقيمه؛ والتي تكونت في ضوء معاييرها وانتمى إلى جماعة أخرى ذات اتجاهات، وقيم وعادات مختلفة فإنه مع مرور الوقت يميل إلى تغيير وتعديل اتجاهاته السابقة إذا اتخذ الجماعة الجديدة كجماعة مرجعية.

الإقناع الفكري :يُمكن أن يغير الفرد اتجاهاته نتيجة وقوفه على حقائق ومعلومات دقيقة تقنعه بضرورة هذا التغيير، وتقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والآراء حول موضوع الاتجاه، ويتوقف بتأثير الفرد بالمعلومات على اتجاهه نحو مصدرها، وعلى طريقه تقديمها، وعلى شخصيته، وقد وجد أن الترغيب وعدم اللجوء إلى التخويف في إعلام الأفراد بموضوع الاتجاه يزيد فرصة الإقناع والتأثير في تغيير الاتجاه.

طرق التدريس :لطرق التدريس أهمية كبرى في تنمية وتعديل الاتجاهات، وقد أُجريت العديد من الدراسات التي استخدمت طرق التدريس غير التقليدية، وقد أثبت فعاليتها بإيجابية عن طرق التدريس التقليدية، وقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود آثار إيجابية نحو المادة المستهدفة وتعديل اتجاه الطلاب نحوها بعد استخدام طرق تدريس أخرى، ومن هذه الدراسات: دراسة (كامل فاروق ,٢٠٠٢؛ عزة عبد الرازق ,٢٠٠٣؛ عبير غريب ,٢٠٠٣).

التعليم عن بُعد: Distance education

ويُعرف التعليمُ عن بُعد بأنه "تقديم أنشطة التعلم من خلال ثلاثة عناصر: الفصل المادى بين المعلم والمتعلم خلال كل أو جزء من العملية التعليمية، وباستخدام واحد أو أكثر من تقنيات الاتصال للتوسط في ذلك الفصل ، وتحكم وضبط من قبل المتعلم أكثر من المعلم."**(Lynch,R., 2003: 17)**.

إن التعليم عن بُعد: هو "صيغة من صيغ تكنولوجيا التعليم معززاً باستخدام الوسائط التقنية والتي يُمكن عن طريقها تحقيق الاتصال المزدوج بين المعلم والمتعلم عن بُعد؛ ويتم ذلك داخل تنظيم مؤسسي يضمن توفير الاتصال المباشر، كما يعتمد على إنتاج مواد تعليمية بصورة تصنيعية"(مدني، ٢٠٠٧، ص ١٨).

ومن ثم أن التعليم عن بعد هو نظام تعليمي لنقل العلم عن طريق (الإنترنت) أو (الفيديو) نقلاً تكنولوجياً من مراكز إنتاجه إلى المناطق، والمدن البعيدة ويوفر الخدمات التعليمية للراغب، ولا يقيد بوقت ولا بنوع معين من الجماهير، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يناسب طبيعة وحاجات المجتمع وأفراده وطموحاته، كما يتم اكتساب المهارات والخبرات من

بُعد بالتعليم الذاتي، مع وجود اتصال مستمر ومحدود بين المتعلم والمؤسسة بعدة طرق لتحقيق أهداف محدودة لبرامج معينة باستخدام مناهج خاصة.

كما يُمكن للباحثين تعريف التعليم عن بُعد أيضاً بأنه " محاولة لإيصال الخدمة التعليمية إلى الفئات التي لا تستطيع الحضور إلى المؤسسات التعليمية أو التواصل بشكل مباشر لظروف ما، والقضاء على بعض المعوقات التي صاحبت نشأة وتطور المؤسسات التعليمية التقليدية سواء كانت معوقات في السن أو في الإمكانيات المادية أو المؤهلات الدراسية أو معوقات وبائية وصحية.

وتْشير العديد من الدراسات والأدبيات النظرية إلى أن التعليم عن بُعد يتميز بعدد من الخصائص تميزه عن التعليم التقليدي المعتاد وهذه الخصائص هي:

- تعليم عدد كبير من الطلاب يفوق بكثير العدد الذى يُمكن اسيتعابه بالتعليم التقليدي.
- تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان أو المكان أو كليهما معاً.
- استخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من وسائط تكنولوجية متقدمة، وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.
- وجود مؤسسة تعليمية معينة مسئوولة عن عملية التعليم عن بُعد خاصة بالنسبة لتخطيط البرامج واعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة.
- وجود اتصال ثنائى الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم لمساعدته على الاستفادة من البرامج والمشاركة الإيجابية في برامج التعليم التي يحتاجها (**رمضان،٢٠٢٠: ١٥٣؛ مصطفى ، ٢٠٠٥ : ٢٠٤-٢٠٥ ؛العلى ،٢٠٠٤ : ١٤-١٥**).

وفي هذا السياق هدفت دراسة عبد الله وحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول المشكلات التي واجهت الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية أثناء التعلم عن بُعد" وتكونت عينة الدراسة من (٦) معلمات واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي عن طريق المقابلة، وأظهرت النتائج وجود تدني لمستوى التعليم عن بُعد لنقص الخبرة والفاعلية.

ويقوم التعليم عن بُعد على عناصر أساسية وهي: العلاقة غير المباشرة بين المعلم والمتعلم والتي تقوم على الإرشاد والتوجيه والتقويم غير المباشر، والمادة العلمية المبسطة التي تتناسب مع احتياجات الدارسين، والدور الفعَّال لوسائل الإعلام والاتصال الحديثة (عامر، ٢٠١٥، ص ٢٣).

كما هدفت دراسة منى فرحات(٢٠٢١) إلى تحديد اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد حيثُ أنه نظرًا لما يمر به العالم من أزمة مرضية أثرت على نظام التعليم؛ مما أدى إلى استخدام التعليم عن بُعد بكافة أشكاله ومستوياته مع جميع الطلاب وجميع المراحل وتغيير نظام المنظومة التعليمية؛ لذلك فقد سعى بحث منى فرحات للتعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو هذا النمط من التعليم وهل هو مناسب للبيئة التعليمية مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة موزعين؛ كالتالي (٢٠) معلماً من مدرسة الصم و(٢٠) معلماً من مدرسة الإعاقة البصرية و(٢٠) معلماً من مدرسة التربية الفكرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك من خلال تطبيق مقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد إعداد الباحثة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى سلبية اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين اتجاهات بين معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد تبعًا للتخصص كما توجد فروق دالة احصائيا بين اتجاهات بين معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بُعد تبعًا للمرحلة الدراسية.

تعقيب:

ومن خلال ما تم عرضه في الأدبيات والدراسات السابقة تم التوصل إلى الآتي:

- أنه في حدود ما اطلعت عليه الباحثان –من دراسات سابقة عربية وأجنبية– لا يوجد برنامج إرشادي معرفي سلوكي استهدف تنمية فاعلية الذات لدى طلاب التربية الخاصة واستجلاء أثره على تحسين اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد.

- حيث أكدت العديد من الدراسات السابقة انخفاض فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة، كما أكدت الدراسات على وجود علاقة دالة احصائياً بين فاعلية الذات والاتجاه نحو التعليم عن بعد منها: دراسة (زيدان السرطاوي، وصفاء رفيق ٢٠١٦؛ حسام محمد ٢٠١٧؛ السيد ٢٠١٨؛ عائشة عبد الفتاح إبراهيم ٢٠٢١؛ Kai Nagase et al., 2020 ؛ Özokcu,O., 2018)
- كما أكدت بعض الداسات السابقة سالبة اتجاه معلمي التربية الخاصة نحو التعلم عن بُعد منها دراسة:(منى فرحات ٢٠٢١).
- اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة باختلاف العينة والهدف من الدراسة؛ وعلى الرغم من ذلك لم يجد الباحثان في أي منها مقياس أو برنامج يتوافق مع عينة البحث الحالي ومع هدف الدراسة؛ لذا قام الباحثان بإعداد أدوات البحث الحالي؛ مما قد يثري المكتبة النفسية بمزيد من الأدوات المقننة.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية في اتجاه القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياسيين البعدي والتتبع للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.
٥. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد فى اتجاه القياس البعدي
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب فى القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي؛ حيث إنه الأنسب لطبيعة البرنامج الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكونت عينة الاستطلاعية للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة من (٩٨) من طلاب التربية الخاصة بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢١-٢٢) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٢١.٤٥) سنة، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٣)، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية يكون من (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية الخاصة بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢١-٢٢) سنة، ومتوسط أعمارهم الزمنية (٢١.٥٢) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، وهم ممن انخفضت درجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية وكذلك انخفضت درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد، وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين على النحو التالى :

١. **المجموعة التجريبية:** تكونت من (٢٥) طالباً تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

٢. **المجموعة الضابطة:** تكونت من (٢٥) طالباً لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- **مقياس فاعلية الذات (إعداد: الباحثان)**
- **مقياس اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعلم عن بعد. (إعداد: الباحثان)**
- **برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية. (إعداد: الباحثان)**

أولاً: برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب التربية الخاصة: (إعداد الباحثان)

قام الباحثان بإعداد البرنامج الحالي بهدف تنمية فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة، وفي سبيل ذلك قام الباحثان بإعداد إطار نظري والاطلاع على النظريات والأبحاث التي عُنيت بفاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات، وكذلك عدد من البرامج المعرفية السلوكية التي تهدف إلى تنمية فاعلية الذات، ولعل من أبرز هذه البرامج ما يلي:

١- برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم، إعداد حسام محمد (٢٠١٧).

٢- برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد هبة سامي (٢٠٢٠).

(أ) أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي ملحق (٣) إلى تنمية الفاعلية الذاتية لدى عينة من طلاب التربية الخاصة من خلال المنحى المعرفي السلوكي، وما ينطوي عليه من فنيات، وينبثق من هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

- أن يتمكن طالب التربية الخاصة من استخدام وسائل التعليم عن بُعد لتحقيق أهدافه.
- أن يتمكن طالب التربية الخاصة من تقييم ذاته والاستفادة من هذا التقييم فيما يواجهه من مواقف مستقبلية.
- تنمية اتجاهات إيجابية لدى طالب التربية الخاصة حول إمكانية استخدام وسائل التعليم عن بُعد كوسائل معينة. بنفسه استنادًا على ما يملك من إمكانات وقدرات حقيقية.
- تنمية مفاهيم المبادأة والمثابرة في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف لدى طالب التربية الخاصة مهما كانت الصعوبات.
- تدريب طالب التربية الخاصة على الحديث الذاتي الإيجابي، وتجنب الأفكار السلبية المحبطة واستبدالها بأخرى إيجابية.

- تنمية القدرة الابداعية لدى طالب التربية الخاصة في تزويد نفسه بوسائل حديثة تعينه على إدارة الجلسة التدريبية بنجاح عبر وسائل التعليم عن بُعد.
- تنمية مهارات تحديد وحل المشكلات حتى يصل طالب التربية الخاصة إلى أهدافه التي وضعها لنفسه.

(ب) الأسس العامة والفلسفية للبرنامج:

استند البرنامج الحالي إلى أسس نفسية وتربوية تلتزم بالأخلاقيات البحثية والإرشادية، كما راعى الصفات المتأصلة في الطبيعة البشرية، والفروق الفردية، وحرص الباحثان على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على فنيات البرنامج الحالي، والتي تدعم استبصار الفرد بذاته والآخرين وتمكنه من الاستفادة من الخبرات السابقة، كما تمكنه من توجيه نفسه لتخطي الصعوبات التي تطرأ على المجتمع، والعالم كلكل وإتخاذ لنفسه استراتيجيات متطورة لتسليح نفسه وتزويده بالقدرة على تقديم الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة تجنباً لما قد يتعرض له هؤلاء الأطفال من تدهور إذا لم يقدم لهم الدعم المناسب في الوقت المناسب؛ وذلك تم من خلال الاستعانة ببعض الفنيات.

(جـ) الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- **المناقشة والحوار:** يقصد بها مشاركة أفراد المجموعة في المناقشة والحوار؛ بهدف تصحيح الأفكار الخاطئة، وتحقيق المشاركة الوجدانية بين أفراد العينة.
- **المحاضرة:** حيث يقدم الباحثان المفاهيم والأمثلة والتوضيحات والأنشطة المتضمنة بالبرنامج.
- **التساؤل:** وهو تحديد وإعادة تقويم الأفكار والمعتقدات كخطوة من خطوات التغيير المعرفي.
- **التعزيز:** ويستخدم لتشجيع الطلاب على المشاركة في البرنامج، والتعبير عن الأفكار والانفعالات. واستخدم الباحثان التعزيز المادي والمعنوي خلال البرنامج؛ لتشجيع أفراد العينة على الحضور والالتزام.
- **النمذجة:** يقصد بها تعديل سلوك الفرد من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين وتقليدهم.

- **التدريب على حل المشكلات:** ويقصد بها تعليم الطلاب مهارات حل المشكلة والاعتراف بالمشكلة وتحديدها وادراكها واقتراح الحلول الممكنة واختيار أفضلها، والتحقق من الحل الذي تم اختياره.
- **التدرج في تعديل السلوك:** وهو عملية تعليمية مستمرة لاكساب الطالب السلوك المرغوب وتعديل أفكاره.
- **الواجب المنزلي:** وهو الأنشطة التي يكلف بها الباحثان أفراد المجموعة التجريبية بالقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة على أن يكون متسقًا مع موضوع الجلسات وأهدافها.

(د) الحدود الإجرائية للبرنامج:

١- **الحدود الزمنية:** ستة عشر أسبوعًا بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة. وذلك في خريف العام الجامعي ٢٠٢١- ٢٠٢٢.

٢- **الحدود المكانية:** كلية التربية الخاصة – جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

٣- **الحدود البشرية:** يطبق البرنامج على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الخاصة- جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. وتكونت العينة من (٥٠) طالباً، وطالبة (ذكور وإناث)، تتراوح أعمارهم ما بين(٢١-٢٢)عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (ن = ٢٥)، وضابطة (ن = ٢٥).

جدول (٢٠):ملخص جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة
١	تمهيد وتعارف	تعارف متبادل بين الباحثان وأفراد المجموعة- والتعريف بالبرنامج- وإلقاء الضوء على مفهومي فاعلية الذات واتجاهاتهم نحو التعليم عن بعد	المناقشة والحوار المحاضرة
٢	تحديد الأهداف	أن يحدد الطلاب أهداف واضحة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم والواقع المعيشي، وترتيبها حسب أهميتها، ورسم خطة لتحقيقها	المناقشة والحوار الواجب المنزلي
٣	الإنجاز الأدائي	أن يكتسب الطالب المعلم بعض المهارات من خلال نقل الخبرات والتفاعل بينهم.	المناقشة والحوار- التعليم الذاتي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة
٤	الخبرات البديلة	أن يعزز الطالب المعلم فاعليته الذاتية من خلال بعض الأنشطة، أن يتعرف الطالب المعلم على أساليب حل المشكلات. أن يقارن الطالب المعلم بين وجهة نظره ووجهة نظر الآخرين. أن يخطط الطالب المعلم نموذج مصغر لحل مشكلة ما.	لعب الدور - التغذية الراجعة- الواجب المنزلي
٥	الخبرات البديلة	أن يعرض الطالب المعلم ما خطط له من طرق لحل المشكلة. أن يلاحظ الطلاب بعضهم البعض لتعزيز فاعليتهم الذاتية.	لعب الدور - التغذية الراجعة- الواجب المنزلي
٦	الخبرات البديلة	وأن يتعلم الطلاب الطرق المثلي لمواجهة تحديات الواقع المعيشي من خلال الملاحظة.	لعب الدور - التغذية الراجعة- الواجب المنزلي
٧	الخبرات البديلة	أن يحدد الطالب المعلم الطرق المثلي لمواجهة تحديات الواقع المعيش. أن يوظف إمكاناته في تحديد طرق نجاح الجلسة العلاجية عن بُعد.	لعب الدور - التغذية الراجعة- الواجب المنزلي
٨	الإقناع اللفظي	أن يتعرف الطالب المعلم على أهمية الاقناع اللفظي ودوره في رفع فاعلية الذات لديه وثقته في نفسه ورفع مستوى الأداء والمهارة في العمل ولكنه ينبغي أن يكون متوافق مع قدرات الفرد والواقع المعيشي- ليكون أكثر فاعلية.	المناقشة الحوار النمذجة – الواجب المنزلي
٩	الإقناع اللفظي	أن يتعرف الطالب المعلم على أهمية الاقناع اللفظي ودوره رفع فاعلية الذات لديه وثقته في نفسه ورفع مستوى الأداء والمهارة في العمل ولكنه ينبغي أن يكون متوافق مع قدرات الفرد والواقع المعيشي- ليكون أكثر فاعلية.	المناقشة الحوار النمذجة – الواجب المنزلي
١٠	الضبط الذاتي	تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب المعلم -أن يمارس الطلاب الضبط الذاتي الإيجابي - أن يميز الطلاب الأفكار السلبية المحبطة عند مواجهة المواقف المختلفة ويتجنبوها - أن يوظف قدراته وامكاناته لتخطي الصعوبات التي تواجهه .	النمذجة الإقناع اللفظي الاسترخاء
١١	تحديد المشكلة	أن يدرك الطالب المعلم المشكلة أو العائق الذي يواجههم وقت إنجاز المهمة أو تحقيق الهدف وأن يكون قادراً على تحديد المشكلات وتحديد آثارها للاستفادة بكل الإمكانيات المتاحة في عمله.	المناقشة والحوار الاسترخاء
١٢	حل المشكلات	أن يتدرب الطالب المعلم على حل المشكلات – أن يتدرب الطالب المعلم على اختيار الحل الأمثل لمشكلته من بين العديد من البدائل- أن يعمل الطالب المعلم على تجريب الحلول بنفسه ليتأكد من فعاليتها. ثم يعرض في الجلسة التالية ما توصل إليه من نتائج.	التدريب على حل المشكلات الاسترخاء الواجب المنزلي
١٣	المبادرة	أن يتعلم الطالب المعلم أن يكون مبادرًا – أن يتدرب	التدريب التوكيدي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة
		الطالب المعلم على إتخاذ خطوة للأمام من أجل حل مشكلة أو تحقيق هدف – أن يتعلم الطالب المعلم الحرص على أداء المهمة واتخاذ إجراءات محددة لإنجازها – أن يتدرب الطالب المعلم على أن يحدد أهم الإجراءات التي يجب أن يتخذها لتقليل الآثار السلبية أو لتجنب مخاوفه من استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد.	الحوار السقراطي
١٤	المثابرة	أن يتدرب الطالب المعلم على الصبر والإصرار على إنجاز المهام وإتمامها – أن يمارس الطالب المعلم طرق جديدة للتغلب على الصعوبات التي تعوق أداء المهام – أن يميل الطلاب على تحمل الإجهاد من أجل إتمام العمل وتحقيق الهدف.أن يتعرف الطالب المعلم طرق تنظيم وقت جلسته التدريبية مع طفل صعوبات التعلم عبر وسائل التعليم عن بعد.	المناقشة والحوار التدريب على حل المشكلات التدرج في تعديل السلوك
١٥	الاستفادة من الخبرات السابقة	أن يحدد الطالب المعلم نجاحاته في مواقف سابقة ويستفيد منها لاحقًا- ويميز اخفاقاته في مواقف سابقة ليتجنبها لاحقًا- أن تزداد ثقة الطلاب بأنفسهم وشعورهم بالفخر من مواقف النجاح السابقة. أن يعرض الطالب المعلم نموذجاً لما يراه مناسباً في كيفية إدارة جلسة تدريبية مع طفل ذوي صعوبات التعلم.	المناقشة والحوار المراقبة الذاتية الاسترخاء
١٦	جلسة ختامية	تلخيص ما دار في الجلسات السابقة - مناقشة الطلاب لإيجابيات وسلبيات البرنامج من وجهة نظرهم- تشجيع الطالب المعلم على تطبيق مهارات حل المشكلات وفاعلية الذات ومهارات التعلم عن بعد في حياتهم اليومية	المناقشة والحوار التعزيز

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة (في ضوء طبيعتها، ومتغيراتها، وحجم العينة)، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS، واستخدما من خلالها الآتي:

١-اختبار " ت" للعينات المستقلة.

٢-اختبار " ت" للعينات المرتبطة.

٣-- مربع إيتا لقياس حجم التأثير.

وللتحقق من كفاءة الأدوات استخدم الباحثان مايلي:

-معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

- التحليل العاملى التوكيدى

-معامل الارتباط لبيرسون.

خطوات الدراسة.

١- إعداد إطار نظري حول ما كُتب عن متغيرات الدراسة، وجمع ما أتيح للباحثين من دراسات سابقة وأدبيات بحثية وعلمية تناولت المتغيرات محور الدراسة.

٢- إعداد مقياس للفاعلية الذاتية، ومقياس لاتجاهات الطلاب نحو التعليم عن بعد والتأكد من صلاحية المقياس من صدق وثبات.

٣- اختيار العينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الخاصة ممن يعانون من مستوى منخفض للفاعلية الذاتية وانخفاض في الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد.

٤- التطبيق القبلي لمقياسي فاعلية الذات ومقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم عن بعد على العينة.

٥- المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٦- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط.

٧- التطبيق البعدي لمقياسي فاعلية الذات ومقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم عن بُعد على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨- تطبيق المقياسين بعد انقضاء شهرين من تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

٩- استخراج البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، وتفسيرها.

١٠- استخلاص النتائج، وطرح التوصيات، واقتراح بحوث مستقبلية.

ثانياً: مقياس فاعلية الذات

قام الباحثان بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلاب التربية الخاصة، وفي سبيل ذلك قام الباحثان بالخطوات المنهجية التالية:

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وإعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كُتب عن فاعلية الذات، من حيث تعريفها، وأبعادها، ومكوناتها وخصائصها.

- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس فاعلية الذات من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس فاعلية الذات العام General Self Efficacy Scale إعداد Chen, Gully & Eden (2001)

٢- مقياس فاعلية الذات للمرشدين Counselor Activity Self Efficacy Scale (CASES) إعداد Lent, Hoffman, Hill, Treistman, Mount & Singley (2006).

٣- مقياس فاعلية الذات إعداد هيام صابر (٢٠١٢).

٤- مقياس فاعلية الذات إعداد جولتان حجازي (٢٠١٣).

٥- استبيان فاعلية الذات Self Efficacy Questionnaire (SEQ) من إعداد Jakesova (2014)

٦- مقياس فاعلية الذات إعداد برهان محمود وماهر تيسير (٢٠١٤).

٧- مقياس فاعلية الذات إعداد هبة سامي (٢٠٢٠).

بناءً على ما سبق، قد قام الباحثان بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس التي اطلع عليها الباحثان عن فاعلية الذات لا تتناسب عينة الدراسة الحالية. ومن ثم قام الباحثان بتحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بُعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية ثلاثة أبعاد كالتالي: قدر الفاعلية Magnitude(عشرة بنود)، قوة الفاعلية Strength (عشرة بنود)، العمومية Generality: (عشرة بنود)؛ ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من طلاب التربية الخاصة؛ حيث قام الباحثان بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص إبداء الرأي بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحيانًا، أو غير موافق.ولتصحيح المقياس قام الباحثان بإعطاء كل استجابة وزنًا بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك

لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات.

الخصائص السيكومتيرية لمقياس الفاعلية الذاتية

مؤشرات صدق البنية لمقياس الفاعلية الذاتية :

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الفاعلية الذاتية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية:

جدول(١) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
قدر الفعالية	١٠	٠.٧٤	١.١١	٠.١٢	٩.٢٢	٠.٠١
	٩	٠.٦٥	١.٠٤	٠.١٣	٨.١٣	٠.٠١
	٨	٠.٦٦	٠.٩٨	٠.١٢	٨.٣١	٠.٠١
	٧	٠.٧٥	١.٣١	٠.١٤	٩.٣٣	٠.٠١
	٦	٠.٦٩	١.١٧	٠.١٣	٨.٦٨	٠.٠١
	٥	٠.٨٢	١.٢٥	٠.١٢	١٠.٢١	٠.٠١
	٤	٠.٧٢	٠.٩٦	٠.١١	٩.٠٣	٠.٠١
	٣	٠.٧	٠.٩٦	٠.١١	٨.٧٦	٠.٠١
	٢	٠.٥	٠.٧٦	٠.١٢	٦.٣٤	٠.٠١
	١	٠.٦٩	١	–	–	–
قوة الفاعلية	٢٠	٠.٧٦	١.٠٢	٠.١	١٠.١٤	٠.٠١
	١٩	٠.٧٥	١.٠٦	٠.١١	٩.٨٦	٠.٠١
	١٨	٠.٨٣	١.١٢	٠.١	١١.٠٦	٠.٠١
	١٧	٠.٧٥	١.٠٢	٠.١	١٠	٠.٠١
	١٦	٠.٧٣	١	٠.١	٩.٦٢	٠.٠١
	١٥	٠.٦٦	٠.٩٤	٠.١١	٨.٧٢	٠.٠١
	١٤	٠.٦٣	٠.٨٣	٠.١	٨.١٨	٠.٠١
	١٣	٠.٧٢	١.٠٤	٠.١١	٩.٤٨	٠.٠١
	١٢	٠.٦٧	٠.٩٧	٠.١١	٨.٧٤	٠.٠١
	١١	٠.٧٣	١	–	–	–
العمومية	٣٠	٠.٦٦	١.١٦	٠.١٤	٨.٢٤	٠.٠١

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	٢٩	٠.٨٥	١.٢٨	٠.١٢	١٠.٤١	٠.٠١
	٢٨	٠.٧٤	١.١١	٠.١٢	٩.١٥	٠.٠١
	٢٧	٠.٦٧	٠.٩٦	٠.١٢	٨.٣٤	٠.٠١
	٢٦	٠.٨٣	١.١٨	٠.١٢	١٠.٢٧	٠.٠١
	٢٥	٠.٧٢	١	٠.١١	٨.٩٧	٠.٠١
	٢٤	٠.٧٢	٠.٩٨	٠.١١	٨.٩١	٠.٠١
	٢٣	٠.٧٤	٠.٩	٠.١	٩.٢١	٠.٠١
	٢٢	٠.٧٧	١.٠١	٠.١١	٩.٥٨	٠.٠١
	٢١	٠.٦٩	١	–	–	–

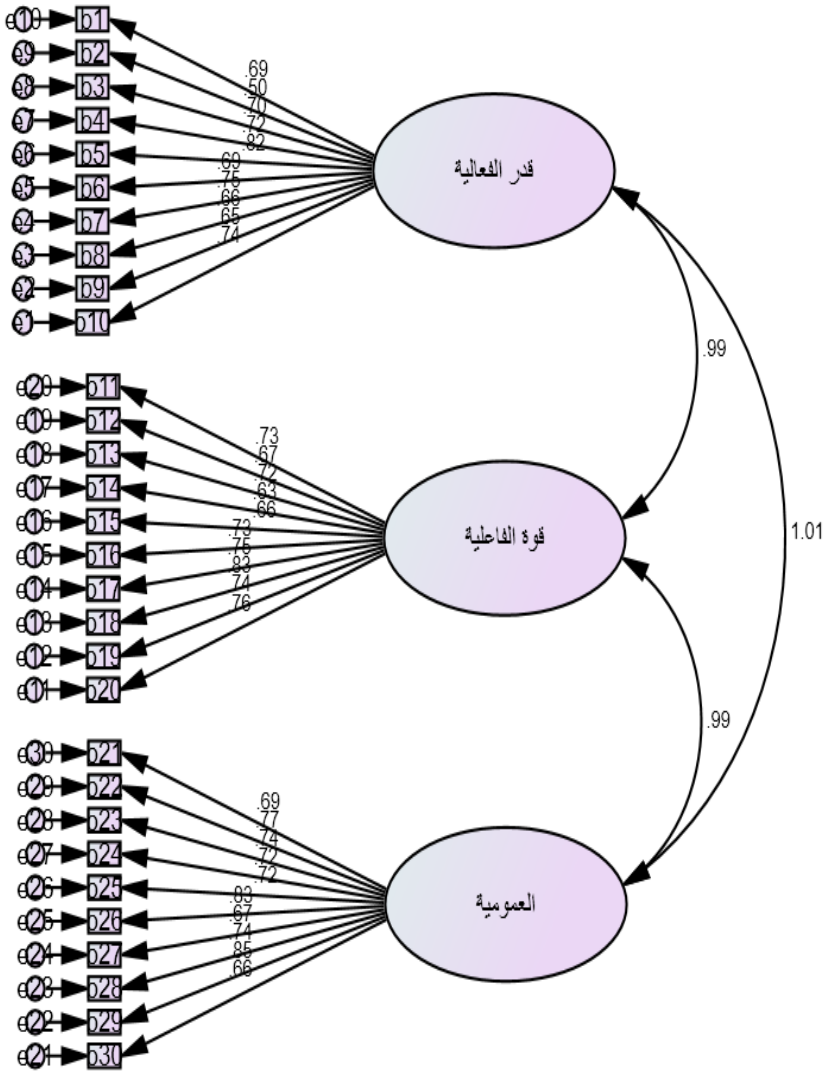
يتضح من جدول (١) أن جميع مفردات مقياس الفاعلية الذاتية كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، وقام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس **الفاعلية الذاتية.** ويوضح جدول(٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس **الفاعلية الذاتية:**

جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الفاعلية الذاتية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٩٦٦.٠٥	
مستوى الدلالة	داله عند ٠.٠١	
DF	٤٠٢	
CMIN/DF	٢.٤	أقل من ٥
GFI	٠.٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠.٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠.٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠.٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠.٠٨	من (صفر) إلى (٠.١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٣) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٩٦٦.٠٥ بدرجات حرية = ٤٠٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢.٤ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93

(RMSEA= 0.08 ، CFI= 0.94 ،IFI= 0.91،) ؛ مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية. **ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس الفاعلية الذاتية.** ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الفاعلية الذاتية من خلال الشكل التالي:



شكل (٣) البناء العاملي لأبعاد مقياس فاعلية الذات

الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس فاعلية الذات

قدر الفعالية		قوة الفاعلية		العمومية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٤	١١	**٠.٥٦	٢١	**٦٥.٠
٢	**٠.٦٨	١٢	**٠.٤٧	٢٢	**٥٩.٠
٣	**٠.٥٧	١٣	**٠.٤٨	٢٣	**٠.٤٨
٤	**٠.٦٧	١٤	**٠.٥٣	٢٤	**٠.٦٧
٥	**٠.٥٦	١٥	**٠.٦٦	٢٥	**٠.٦٤
٦	**٠.٥٣	١٦	**٠.٧٧	٢٦	**٠.٧١
٧	**٠.٥٩	١٧	**٠.٥٩	٢٧	**٠.٧٣
٨	**٠.٧٠	١٨	**٠.٧٠	٢٨	**٦٦.٠
٩	**٤٩.٠	١٩	**٦١.٠	٢٩	**٥٤.٠
١٠	**٦٢.٠	٢٠	**٥٧.٠	٣٠	**٥٩.٠

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
قدر الفعالية	**٠.٨١
قوة الفاعلية	**٠.٨٣
العمومية	**٠.٨٠

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٨٠.٠ – ٨٣.٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس :**

تم حساب قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٥) يوضح ثبات أبعاد مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
قدر الفعالية	٠.٨٤	٨٣.٠
قوة الفاعلية	٠.٨٢	٨٢.٠
العمومية	٠.٧٦	٧٦.٠
المقياس ككل	٠.٨٩	٨٨.٠

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس، وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد:

قام الباحثان بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على مستوى الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد لدى طلاب التربية الخاصة، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وإعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كُتب عن الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد، من حيث تعريفها، وأبعادها، ومكوناتها والعوامل المؤثرة في تكوينها.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس فالاتجاهات من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١. مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني إعداد: Rosen, A. S. (2018)

٢. مقياس الاتجاهات لمعلمي ما قبل الخدمة إعداد: Demir, Ö., & Doganay, A. (2019)

٣. مقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد إعداد منى فرحات(٢٠٢١).

٤. مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني إعداد: عائشة عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٢١).

بناءً على ما سبق، قد قام الباحثان بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس التي اطلع عليها الباحثان عن الاتجاهات لا تتناسب عينة الدراسة الحالية. ومن ثم قام الباحثان بتحديد أبعاد اتجاهات طلاب التربية الخاصة فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بُعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية ثلاثة أبعاد كالتالي:

معرفي cognitive:(عشرة بنود)، وجدانيAffective (عشرة بنود)، سلوكيBehavioral (عشرة بنود).ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من طلاب التربية الخاصة؛ حيث قام الباحثان بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص إبداء الرأي بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحيانًا، أو غير موافق. ولتصحيح المقياس قامت الباحثة بإعطاء كل استجابة وزنًا بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد:

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20 ، ويوضح جدول(٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد:

جدول (٦) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	١٠	٠.٨٢	٠.٩٥	٠.٠٧	١٣.٣١	٠.٠١
	٩	٠.٧٩	٠.٨٨	٠.٠٧	١٢.٥١	٠.٠١
	٨	٠.٥٦	٠.٥٨	٠.٠٨	٧.٧٩	٠.٠١
	٧	٠.٧٦	٠.٨٤	٠.٠٧	١١.٨١	٠.٠١
	٦	٠.٨٥	٠.٩٩	٠.٠٧	١٤.٠٢	٠.٠١
	٥	٠.٦٤	٠.٧٢	٠.٠٨	٩.٣٩	٠.٠١
	٤	٠.٧٥	٠.٨٦	٠.٠٧	١١.٦٧	٠.٠١
	٣	٠.٨	٠.٩٥	٠.٠٧	١٢.٨٨	٠.٠١
	٢	٠.٨٤	٠.٩٨	٠.٠٧	١٣.٩٢	٠.٠١
	١	٠.٨٤	١	–	–	–
البعد الوجدانى	٢٠	٠.٧٦	١.٠٦	٠.١	١٠.١٩	٠.٠١
	١٩	٠.٧٢	٠.٩٢	٠.١	٩.٥٧	٠.٠١
	١٨	٠.٧٤	٠.٩٣	٠.٠٩	٩.٨٥	٠.٠١
	١٧	٠.٧٨	١.١١	٠.١١	١٠.٤١	٠.٠١

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	١٦	٠.٥٦	٠.٧٧	٠.١١	٧.٣٣	٠.٠١
	١٥	٠.٦٦	٠.٨٧	٠.١	٨.٧٥	٠.٠١
	١٤	٠.٦٥	٠.٨٧	٠.١	٨.٦٥	٠.٠١
	١٣	٠.٥٩	٠.٨	٠.١	٧.٧٤	٠.٠١
	١٢	٠.٧٨	١.٠٣	٠.١	١٠.٤٤	٠.٠١
	١١	٠.٧٣	١	–	–	–
البعد السلوكى	٣٠	٠.٨١	٠.٩٣	٠.٠٨	١١.٠٢	٠.٠١
	٢٩	٠.٨٥	١.٠٥	٠.٠٩	١١.٧١	٠.٠١
	٢٨	٠.٦٩	٠.٨٥	٠.٠٩	٩.٢	٠.٠١
	٢٧	٠.٧٧	٠.٩٨	٠.١	١٠.٤	٠.٠١
	٢٦	٠.٨٢	٠.٨٤	٠.٠٧	١١.٣١	٠.٠١
	٢٥	٠.٧٧	٠.٩٦	٠.٠٩	١٠.٥	٠.٠١
	٢٤	٠.٧٨	٠.٩	٠.٠٩	١٠.٥٣	٠.٠١
	٢٣	٠.٦٦	٠.٩٢	٠.١	٨.٨٣	٠.٠١
	٢٢	٠.٧١	٠.٩	٠.٠٩	٩.٥٦	٠.٠١
	٢١	٠.٧٥	١	–	–	–

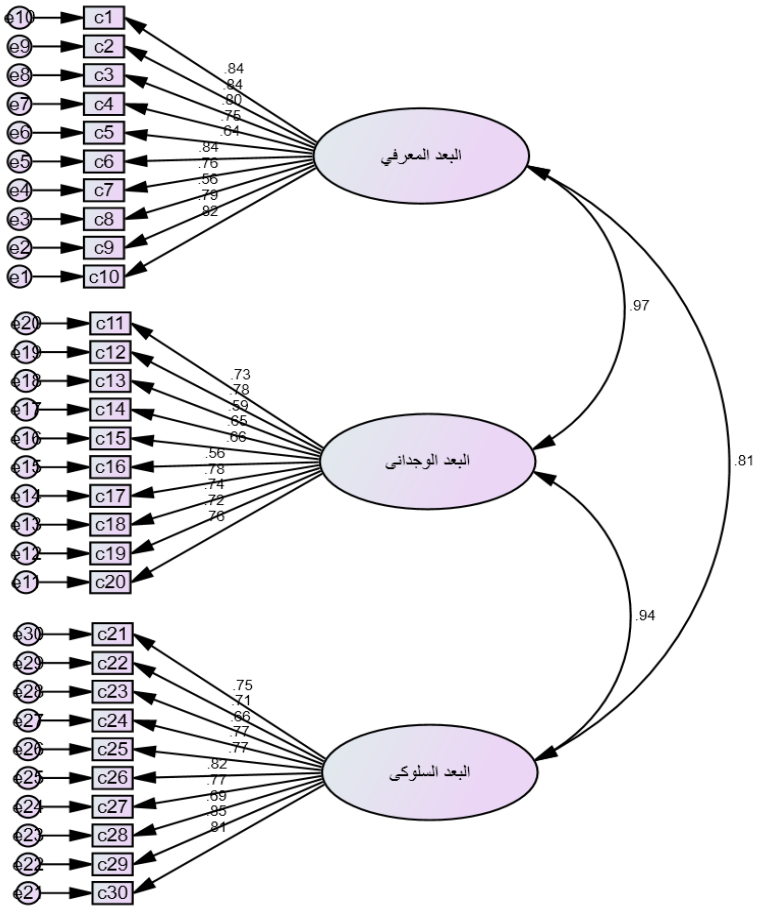
يتضح من جدول(٦) أن جميع مفردات مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، وقام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد. ويوضح جدول(٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد:

جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١٠٦٤.٢٦	
مستوى الدلالة	دالة عند مستوى ٠.٠١	
DF	٤٠٢	
CMIN/DF	٦٥.٢	أقل من ٥
GFI	٠.٩٤	من(صفر) إلى(١): القيمة المرتفعة(أيالتي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠.٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أيالتي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠.٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أيالتي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠.٩٢	من(صفر) إلى(١): القيمة المرتفعة(أيالتي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
RMSEA	٠.٠٨	من(صفر) إلى(٠.١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول(٧) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = ١٠٦٤.٢٦ بدرجات حرية = ٤٠٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٢.١٢ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.94، NFI= 0.91 ،IFI= 0.95، CFI= 0.92 ، RMSEA= 0.08) ؛ مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية الاتجاهات نحو التعليم عن بعد من خلال الشكل التالي:



شكل (٤) البناء العاملي لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول(٨) قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

البعد المعرفي		البعد الوجدانى		البعد السلوكى	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٩**	١١	٠.٦١**	٢١	٠.٥٧**
٢	٠.٥٨**	١٢	٠.٥٣**	٢٢	٠.٦٣**
٣	٠.٦٨**	١٣	٠.٥٧**	٢٣	٠.٧٠**
٤	٠.٤٧**	١٤	٠.٤٦**	٢٤	٠.٥٢**
٥	٠.٥٦**	١٥	٠.٥٦**	٢٥	٠.٥٠**
٦	٠.٤٤**	١٦	٠.٥١**	٢٦	٠.٤٤**
٧	٠.٤٨**	١٧	٠.٦٨**	٢٧	٠.٧١**
٨	٠.٥٣**	١٨	٠.٦١**	٢٨	٠.٧٨**
٩	٠.٦٣**	١٩	٠.٥٧**	٢٩	٠.٦٥**
١٠	٠.٥٨**	٢٠	٠.٦٤**	٣٠	٠.٦٤**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد المعرفي	٠.٨٩**
البعد الوجدانى	٠.٨٥**
البعد السلوكى	٠.٨٧**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٨٥ – ٠.٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٠) يوضح ثبات مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
البعد المعرفي	٠.٨٥	٠.٨١
البعد الوجدانى	٠.٨٦	٠.٨٣
البعد السلوكى	٠.٨٢	٠.٨٠
المقياس ككل	٠.٩٤	٠.٩٣

يتضح من الجدول السابق(١٠) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذى يؤكد ثبات مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد.

إجراءات التكافؤ بين المجموعتين:

تم حساب التكافؤ بين المجموعتين وذلك على النحو التالي: قام الباحثان بحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمنى، ويوضح الجدول التالي نتائج ما توصل إليه الباحثان من نتائج:

جدول (١١) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى العمر الزمنى

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	ضابطة	٢٥	21.56	٠.٤٣	0.58	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	21.48	٠.٥٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمنى.

ب- الفاعلية الذاتية:

قام الباحثان بحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفاعلية الذاتية ويوضح الجدول التالي نتائج ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٢) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
قدر الفعالية	ضابطة	٢٥	١٣.٦٨	١.٥٢	0.10	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٣.٧٢	١.٢١		
قوة الفاعلية	ضابطة	٢٥	١٤.١٢	١.٧٢	١.٦٩	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٤.٩٦	١.٧٩		
العمومية	ضابطة	٢٥	١٤.٨٠	١.٧٦	0.56	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٥.٠٨	١.٧٨		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٤٢.٦٠	٣.٨٣	١.١٩	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	٤٣.٧٦	٢.٩٨		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية.

جـ- الاتجاهات نحو التعليم عن بعد:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد ويوضح الجدول التالي نتائج ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٣) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	ضابطة	٢٥	١٤.٢٤	٢.٣٠	0.42	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٣.٩٦	٢.٣٥		
البعد الوجدانى	ضابطة	٢٥	١٢.٤٠	١.٧٨	0.44	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٢.٦٤	٢.٠٦		
البعد السلوكى	ضابطة	٢٥	١٣.٨٤	١.٨٢	١.٢٨	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	١٤.٥٢	١.٩٢		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٤٠.٤٨	٢.٨٢	0.81	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٢٥	٤١.١٢	٢.٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً، والذي يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد.

نتائج التحقق من فروض الدراسة :

١-نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية "

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت " للعينات المستقلة ويُمكن عرض ما توصل إليه الباحثان من نتائج من خلال الجدول التالي :

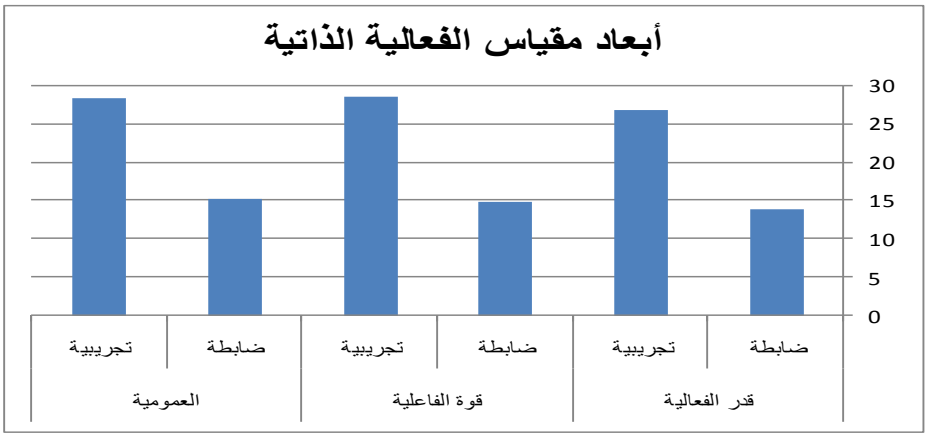
جدول (١٤) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس الفاعلية الذاتية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا(٦)	حجم التأثير
قدر الفعالية	ضابطة	٢٥	١٣.٨٨	١.٤٢	٣٠.٣٠	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.95	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٦.٦٤	١.٥٥				
قوة الفاعلية	ضابطة	٢٥	١٤.٨٤	٢.٠٨	٢٩.٥٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.95	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٨.٤٨	١.٠٠				
العمومية	ضابطة	٢٥	١٥.١٢	١.٥٩	٣٤.٨٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.96	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٨.٢٨	١.٠٢				
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٤٣.٨٤	٣.٧٤	٤٩.١٠	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.98	كبير
	تجريبية	٢٥	٨٣.٤٠	١.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط قدر الفعالية فى اتجاه المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٣٠.٣٠ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة

١- قد رأى كيس Kiess ١٩٨٩(في صلاح أحمد مراد : ٢٤٨) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي ٠.٠١ فإنها تكون ضعيفة في المتغير التابع ، و إذا كانت تساوي ٠.٠٦ فإنها تكون متوسطة ، و إذا كانت تساوي ٠.١٥ فإنها تكون مرتفعة .

التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط قوة الفاعلية فى اتجاه المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٢٩.٥٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط العمومية فى اتجاه المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٣٤.٨٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الدرجة الكلية فى اتجاه المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " = ٤٩.١٠ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل (٥) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية

٢–نتائج الفرض الثانى:

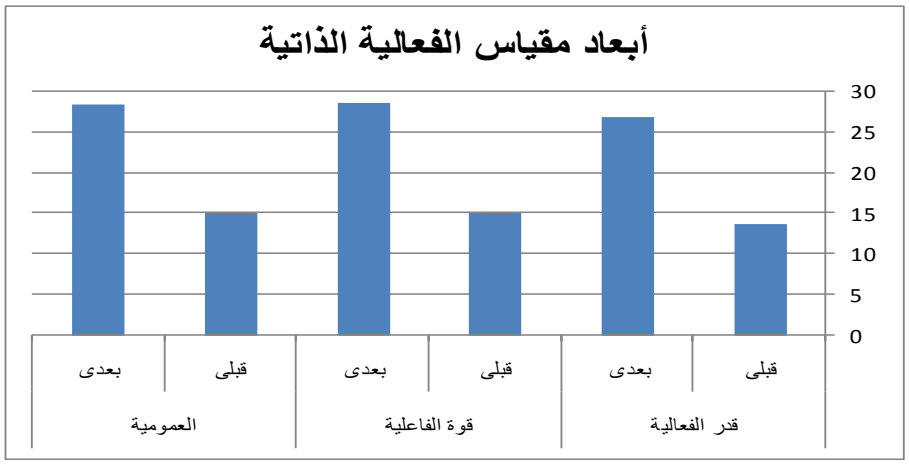
ينص الفرض الثاني على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه القياس البعدى".

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويُمكن عرض ما توصل إليه الباحثان من نتائج من خلال الجدول التالى:

جدول (١٥) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في على مقياس الفاعلية الذاتية فى القياسيين القبلي والبعدي

البعد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قدر الفعالية	قبلى	٢٥	١٣.٧٢	١.٢١	٣٨.٤٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.98	كبير
	بعدى	٢٥	٢٦.٦٤	١.٥٥				
قوة الفاعلية	قبلى	٢٥	١٤.٩٦	١.٧٩	٣٢.١٣	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.97	كبير
	بعدى	٢٥	٢٨.٤٨	١.٠٠				
العمومية	قبلى	٢٥	١٥.٠٨	١.٧٨	٣٦.٦١	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.98	كبير
	بعدى	٢٥	٢٨.٢٨	١.٠٢				
الدرجة الكلية	قبلى	٢٥	٤٣.٧٦	٢.٩٨	٥٠.٠٩	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.99	كبير
	بعدى	٢٥	٨٣.٤٠	١.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط قدر الفعالية فى اتجاه القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٣٨.٤٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط قوة الفاعلية فى اتجاه القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٣٢.١٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط العمومية في اتجاه القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٣٦.٦١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط الدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٥٠.٠٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي :



شكل (٦) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس القبلى والقياس البعدي لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية

٣-نتائج الفرض الثالث:

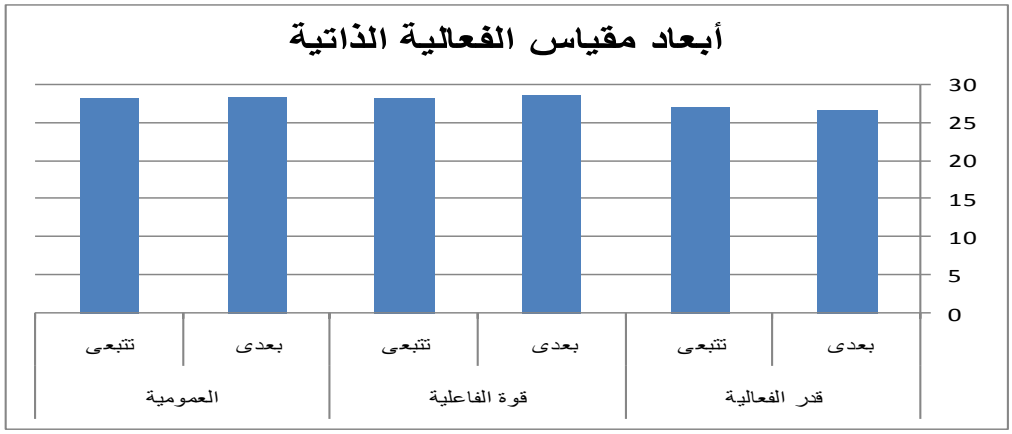
ينص الفرض الثالث على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويُمكن عرض ما توصل إليه الباحثان من نتائج من خلال الجدول التالى :

جدول (١٦) يوضح الفروق بين القياسيين البعدي والتتبعي في مقياس الفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية

البُعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قدر الفعالية	بعدى	٢٥	٢٦.٦٤	١.٥٥	٠.٨٥	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٦.٩٢	١.٣٥		
قوة الفاعلية	بعدى	٢٥	٢٨.٤٨	١.٠٠	0.82	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٨.٢٠	١.٢٩		
العمومية	بعدى	٢٥	٢٨.٢٨	١.٠٢	0.30	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٨.٢٠	٠.٩١		
الدرجة الكلية	بعدى	٢٥	٨٣.٤٠	١.٥٠	١.٤٤	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٨٣.٣٢	١.٤٩		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيمة "ت" غير دالة إحصائياً ، والذي يدل على أنه لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس الفاعلية الذاتية، ويُمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل (٧) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية

٤-نتائج الفرض الرابع:

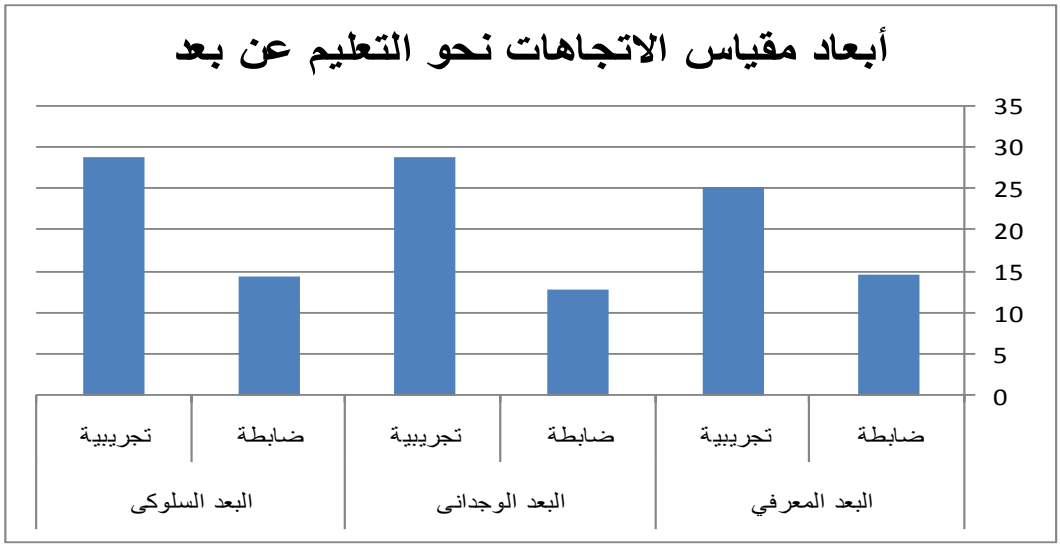
ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية "

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت " للعينات المستقلة ويُمكن عرض ما توصل إليه الباحثان من نتائج من خلال الجدول التالي :

جدول (١٧) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
البعد المعرفي	ضابطة	٢٥	١٤.٥٦	٢	٢٢.٢٦	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.91	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٥.٠٨	١.٢٦				
البعد الوجداني	ضابطة	٢٥	١٢.٨٨	١.٩٦	٣٦.٣٩	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.96	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٨.٧٢	٠.٩٤				
البعد السلوكي	ضابطة	٢٥	١٤.٤	١.٨٩	٣٣.١٣	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.95	كبير
	تجريبية	٢٥	٢٨.٦٨	١.٠٣				
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٤١.٨٤	٢.٦٢	٧٣.٠٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.99	كبير
	تجريبية	٢٥	٨٢.٤٨	٠.٩٢				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في متوسط البُعد المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية حيثُ كانت قيمة " ت " = ٢٢.٢٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط البُعد الوجداني في اتجاه المجموعة التجريبية حيثُ كانت قيمة " ت " = ٣٦.٣٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط البُعد السلوكي في اتجاه المجموعة التجريبية حيثُ كانت قيمة " ت " = ٣٣.١٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في متوسط الدرجة الكلية في اتجاه المجموعة التجريبية حيثُ كانت قيمة " ت " = ٧٣.٠٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ويُمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل (٨) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

٥-نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد في اتجاه القياس البعدي".

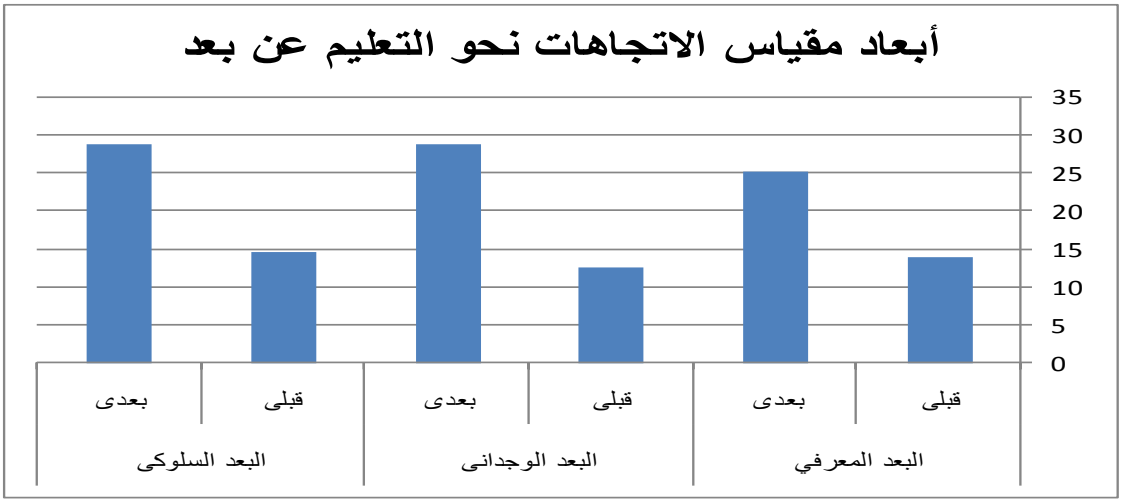
للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويُمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (١٨) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد في القياسيين القبلي والبعدي

البعد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
البعد المعرفي	قبلى	٢٥	١٣.٩٦	٢.٣٥	١٩.٦٢	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.94	كبير
	بعدى	٢٥	٢٥.٠٨	١.٢٦				
البعد الوجداني	قبلى	٢٥	١٢.٦٤	٢.٠٦	٣٨.٦٥	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.98	كبير
	بعدى	٢٥	٢٨.٧٢	٠.٩٤				
البعد السلوكي	قبلى	٢٥	١٤.٥٢	١.٩٢	٣٦.٢٨	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.98	كبير
	بعدى	٢٥	٢٨.٦٨	١.٠٣				
الدرجة الكلية	قبلى	٢٥	٤١.١٢	٢.٧٧	٧٢.٤١	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	0.99	كبير
	بعدى	٢٥	٨٢.٤٨	٠.٩٢				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط البُعد المعرفي في اتجاه القياس البعدي حيثُ كانت قيمة " ت " = ١٩.٦٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط البعد الوجدانى فى اتجاه القياس البعدى حيث كانت قيمة " ت " = ٣٨.٦٥ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط البعد السلوكي فى اتجاه القياس البعدى حيثُ كانت قيمة " ت " = ٣٦.٢٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدى للمجموعة

التجريبية فى متوسط الدرجة الكلية فى اتجاه القياس البعدى حيثُ كانت قيمة " ت " = ٧٢.٤١ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ويُمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل (٩) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

٦-نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد.

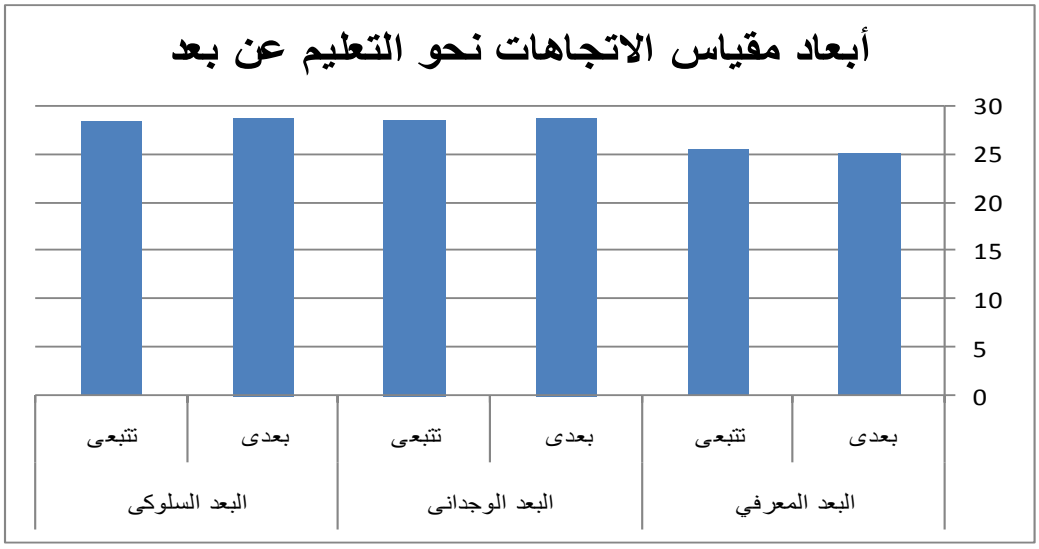
للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويُمكن عرض ما توصل إليه الباحثان من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (١٩) يوضح الفروق بين القياسيين البعدى والتتبعى فى مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد للمجموعة التجريبية

البُعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	بعدى	٢٥	٢٥.٠٨	١.٢٦	٠.٩٨	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٥.٤٨	١.٩		
البعد الوجدانى	بعدى	٢٥	٢٨.٧٢	٠.٩٤	0.84	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٨.٤٨	١		
البعد السلوكى	بعدى	٢٥	٢٨.٦٨	١.٠٣	١.٣٥	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٢٨.٣٦	١.٢٩		

البُعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بعدى	٢٥	٨٢.٤٨	٠.٩٢	١.٧٤	غير دالة
	تتبعى	٢٥	٨٢.٣٢	٠.٩		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيمة "ت" غير دالة إحصائياً ، والذى يدل على أنه لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والتتبعى على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد، ويُمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد

مناقشة النتائج:

سيتم مناقشة نتائج البحث وفقاً لمحورين رئيسين هما:

المحور الأول: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بمقياس الفاعلية الذاتية حيث كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية " كما يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية فى اتجاه القياس البعدي". كما أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب فى القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية. وهذا يفسر صدق الأداة المستخدمة وفاعلية البرنامج في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطالب المعلم.

ويرى الباحثان أن الفاعلية الذاتية تلعب دوراً فعَّال في تحفيز وتغيير الاتجاهات بل تتشابك معها في عنصر من العناصر وهو المعرفة والخبرات السابقة؛ فإذا تم تدعيم الخبرات السابقة عند الفرد وتزويده بالمعلومات والخبرات الكافية لتجاوز الصعوبات الطارئة عليه في محيط العمل أو البيئة نما معها اتجاهاته نحو شيء ما أو موضوع معين بكل أبعاد الاتجاهات (المعرفية – الوجدانية– السلوكية)؛ **ويُمكن للباحثين القول بطريقة أخرى أنه:** كلما زادت الفاعلية الذاتية كلما زاد الاتجاه الإيجابي؛ وهذا ما يتفق مع كثير من الدراسات السابقة والأدبيات منها:(عائشة عبد الفتاح،٢٠٢١؛ الملا،٢٠١٨؛ أحمد كمال، ٢٠٢١؛ Lu,H, 2016؛ Zelenak,S., 2016):

المحور الثاني: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بمقياس اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعلم عن بعد حيثُ أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد في اتجاه القياس البعدي. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب فى القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد.

وهذا ما ظهر واضحاً أثناء تطبيق البرنامج وبعد التطبيق حيث اختلف اتجاه الطلاب نحو استخدام وسائل التعليم عن قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق؛ حيث أظهر الطلاب في البداية الاحجام بعض الشيء، وربما التردد في استخدام وسائل التعليم عن بُعد مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة مع طفل صعوبات التعلم زاعمين صعوبة الاستخدام وسلبيات الاستخدام؛ ولكن سرعان ما تجاوزوا تلك الأفكار والمعتقدات التي كانت تسيطر عليهم وتوجههم

نحو تجنب استخدام طرق التعليم عن بُعد من ضمن استراتيجيات التدريس للأطفال ذوي صعوبات التعلم عندما تعلموا طرق حل المشكلات وطرق التفكير والمثابرة وتعرضوا لخبرات سابقة ايجابية فاستطاعوا خلق طرق مبتكرة وإبداعية دون توجيه من الباحثان لاستخدامها من خلال التفاعل عبر التعليم عن بُعد، وهو ما اكسب الطالب المعلم مهارة وخبرة تفاعلية حيثُ عرض كل طالب معلم كيفية استخدامه للتعليم عن بُعد بصورة إيجابية تختلف عن فكرته الأولى واتجاهه الأولي قبل تلقيه البرنامج المعرفي السلوكي. وهذا ما يحقق نجاح البرنامج واتفق مع كثير من الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية منها: (Fujita،2020؛ Özokcu, 2018 ؛ **انتصار جابر، ١٩٧٢)**

توصيات البحث

- إجراء الندوات وورش العمل للأخصائيين والعاملين في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة حول استراتيجات التعليم عن بُعد،
- إجراء الندوات للطالب المعلم حول برامج التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاهتمام بتنمية الفاعلية الذاتية بصفة مستمرة لدى الطالب المعلم والمعلمين للتصدي لقضايا العصر، مقتضيات الظروف.
- تدريب الطالب المعلم بصفة مستمرة على أحدث التقنيات والاستراتيجيات العلاجية ووسائل التفاعل الحديث.
- الاهتمام بضرورة تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب المعلم في كل ما يخص عمله مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير برامج داعمة وعلاجية لذوي الاحتياجات الخاصة مختلفة الطرق التفاعلية (مباشرة- غير مباشرة).

البحوث المقترحة

- الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالإنجاز المهنى لدى معلمين التربية الخاصة.
- علاقة الفاعلية الذاتية بالإبداع المهني.
- الأسس البيئية للفاعلية الذاتية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلاب الجامعة.
- نمذجة العلاقات البنائية للعلاقة بين الشعور بالتماسك والمرونة النفسية والفاعلية الذاتية لدى معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

إبراهيم، عبد الستار (٢٠١١). *العلاج النفسى السلوكى المعرفى أساليبه وميادين تطبيقه*. ط٥. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الدهشان، جمال على (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشراقية . *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* ، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، المجلد ٣ ، العدد ٤ ، ص ص ١٠٥– ١٦٩ .

السالم، نورية حمد (٢٠١٢). إشكاليات حول التعلم عن بعد والتعليم المستمر. *مجلة تكنولوجيا التربية* – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص ص ٢٧٠– ٢٨٨.

السرطاوي، زيدان أحمد، صفاء رفيق(٢٠٠٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*. العدد ١١. الجزء الأول، ص ص ١–٣٥.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. *مركز بحوث كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ٢٣٨، ٥– ٩٢.

السيد، أحمد رجب (٢٠١٨). الرضا عن برامج رعاية الموهوبين وعلاقته بفعالية الذات لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، ١٧(٢)، ١٦٨–١٣٤.

العازمي، جمال محمود الخطيب طلال أنور التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية أسيوط*، العدد ٣٦، ص ص ٣٤٠–٣٧٣.

العلى ، أحمد عبد الله (٢٠٠٤). *التعليم عن بعد*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الفريحات، عفاف متعب أحمد؛ مقابلة، نصر يوسف مصطفى (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*.(24)*8* , ١٦٣ـ ١٨٠.

الملا، بثينة عبد الله الملا (٢٠١٨). اتجاهات الطالبات المعلمات نحو استخدام الحاسوب في تدريس التربية الفنية بدولة الكويت .*العلوم التربوية*.273–250 ,(1)*26* ,

جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

حمدي محمد، إيناس سيد (٢٠١٤). فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٩٧، ٢٥، ٣١٣- ٣٥١.

رشيدة الساكر (٢٠١٥). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

رضوان، بدوية محمد سعد (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا، *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*،

رمضان ، محمد جابر محمود (٢٠٢٠). دور التعليم عن بعد في حل إشكالية وباء كورونا المستجد . *المجلة التربوية* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد ٧٧ ، ص ص ١٥٣١ – ١٥٤٣.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ط٤، عالم الكتب.

سرايا،عادل (٢٠٠٧). *التصميم التعليمي والتعلم نو المعنى*، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

شحاتة، منى فرحات إبراهيم (٢٠٢١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا(كوفيد-١٩). *مجلة كلية التربية* – جامعة بورسعيد، العدد ٣٣، ص ص ٤٦٩-٤٩٠.

صادق، محمد عاشور ، يحيى محمود النجار(٢٠١٧) . مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءه الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظة غزه ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة* ، ٦ (١٩) ، ١٣١- ١٤٥.

عبد الله، عادل. (١٩٩٩). *العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات*. دار الرشاد

عبد الله، فاطمة عائض(٢٠٢٢). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعلم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عند الأزمات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٨٥، ص ص ٣٠١: ٣٣٧

علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٧- ٣٢٥.

فرج، عائشة عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة التربية– جامعة الأزهر، المجلد ٤٠، العدد ١٩٢، ص ص ٦١٥–٦٦٨.

قناوى، شاكر عبد العظيم (٢٠٢٠): جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، المجلد ٣، العدد ٤، ص ص ٢٢٥– ٢٦٠ .

محمود ، هبه سامى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج ارشادى معرفى سلوكى لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية . *مجلة الارشاد النفسى* ، العدد ٦١ ، الجزء ١ ، ص ص ٣٦٧– ٤٦٣ .

مصطفى ، فهيم (٢٠٠٥). *مدرسة المستقبل ومجالات تطبيق التعليم عن بعد* . دار الفكر العربى ، القاهرة .

ملحم ،محمد أمين (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية فى تربية لواء المزار الشمالى بالأردن ، *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر* ،(١٦٤)، جـ ٢ ، ٢٣٥ ـ ٢٦٧ .

نشواتي، عبد المجيد، *علم النفس التربوي*، إربد، عمان، الأردن، دار الفرقان ١٩٨٣، ص٤٧٢.

نصارى، أحمد كمال (٢٠٢١). اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو التعلم الالكتروني فى ضوء مجابهة أزمة كورونا العالمية .*مجلة جامعة جنوب الوادى الدولية للعلوم التربوية*.35–4 , (7)*4* .

نصار، عصام جمعة (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية (KWLH) في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*–جامعة الأزهر، العدد ١٦٤، الجزء الثاني، ص ص ٨٥١–٩٠٧

هوفمان إس جي (ترجمة) مراد علي عيسى (٢٠١٢). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر: الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

هيام صابر صادق (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة دمشق*، ٤، ٢٨، ١٤٧– ٢٠١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Avcu, Y. E. & Ayverdi, L. (2020). Examination of the computer programming Self-efficacy's prediction towards the computational thinking skills of the gifted and talented students. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 259-270. https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.259

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company. Bandura's theory of reciprocal causation [Image].(n.d.).Retrieved from http://www.rhcreek.com/TALE/Bandura.html.

Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1992). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. C. Greenwald (Eds.), Attitude structure and function. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 407–427

Bursal, M. (2010). Turkish preservice elementary teacher's self efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 4, 649-666.

Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 1, 62-83

Demir, Ö., & Doganay, A. (2019). An Investigation of Metacognition, Self-Regulation and Social Intelligence Scales' Level of Predicting Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Trends. *International Journal of Progressive Education*, *15*(5), 131-148.

Eagly, A., & Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure and resistance to change. In R. Petty and J. Kosnik (Eds.), Attitude Strength. (pp. 413–432). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Esen, B. K., Özkan, H. D., & Sezgin, M. (2017). High School Students' Cognitive Flexibility Is Predicted by Self-Efficacy and Achievement. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 143-151.

Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior (pp 204–243). New York: Guilford Press.

Fazio, R., & Williams, C. (1986). Attitude accessibility as a moderator of attitude-perception and attitude-behavior relation: An investigation of the 1984 presidential election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 505-514.

Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher selfefficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 3 (2), 479–507.

Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the self-regulation and self-efficacy questionnaires for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 313-321.

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 174, 1117-1123.

Kosko, K., & Wilkins, J. (2009).General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs.Professional Educator, 33 (2), 1–10. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988196.pdf.

Lent, W. & Lopez, G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of social and Clinical Psychology*, 21, 3, 256-286.

Lipsey, W., Chapman, L., & Landenberger, A. (2001). *Cognitive-behavioral programs for offenders.* The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 578,1, 144-157.

Lu, H. (2016). *Self-regulated learning in college students' work volition: The mediating effects of self-efficacy and self-perceived employability*. Ph. D. Thesis. Faculty of Education, La Sierra University.

Lynch,R. (2003)**.** The Relationahip Between Academic Self-Regulation and Online Distance Education . . *Ph.D.* Faculty Of The Graduate School. University Of Southern California.

Morrison, A. (2016). *Counseling Self-Efficacy and the Relational Efficacy Model*. Ph. D. Thesis. Faculty of the Graduate School, University of Maryland, College Park.

Nagase, K., Tsunoda, K., & Fujita, K. (2020, October). The effect of teachers' attitudes and teacher efficacy for inclusive education on emotional distress in primary school teachers in Japan. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 570988). Frontiers Media SA.

Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *J. Educ. Train. Stud.* 6, 6–12. doi: 10.11114/jets.v6i33034

Rosen, A. S. (2018). Correlations, trends and potential biases among publicly accessible web-based student evaluations of teaching: a large-scale study of RateMyProfessors. com data. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(1), 31-44.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23,1, 7-25.

Teater,B.(2013). *Cognitive behavioural therapy* . https://www.researchgate.net/publication/264932879,3-10-2022,10.39PM.

Tschannen-Moran,M.,&Hoy,A.(2006).The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*,23, 944 -956.

Zelenak, S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of research in music education*, 62, 4, 389-404.

المواقع الالكترونية:

https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897

https://dictionary.apa.org/attitude