أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم

إعداد

د/ أشرف أحمد عبد اللطيف مرسي

أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

مقدمة:

تعد محررات الويب التشاركية أحد أشكال المعرفة التكنولوجية الحديثة التي ظهرت بالتزامن مع إطلاق الإصدار الثاني من شبكة الإنترنت؛ فهي واحدة من تطبيقات الويب ٢,٠ التي يمكن استخدامها لتحسين طريقة التعليم وإشراك الطلاب في التعلم مع الآخرين في بيئة تشاركية.

والتعلم عبر المحررات التشاركية قائم على مبدأ أن المتعلم يرتبط بالنظام التعليمي عندما ينتقل من طور المتلقي في بيئة التعليم التقليدي، إلى طور المشارك في بناء المعرفة في بيئة التعلم عبر الويب؛ فالمحررات ليست مجرد تطبيق لتحقيق أهداف تعليمية؛ إنما هي بمثابة أداة لتشكيل المعارف لدى المتعلم في إطار عملية مستمرة من البناء (Ruth & Houghton, 2009,P.149). وتعمل المحررات التشاركية على تخطي حدود الزمان والمكان في إطار يُعظم من فكرة التشارك عبر سلسلة من التفاعلات التعليمية، وذلك لإحداث تأثيرات متنوعة ذات ارتباط مباشر بنواتج التعلم لدى الطلاب (Posada et al, 2011,P.79).

ويرى البعض (Arif & Mahmood, 2010; Kaufman, 2004,P.306) المحررات التشاركية، والتي يُطلق عليها اصطلاحاً مسمى الويكي " Wiki " أحد أهم تطبيقات الويب، وهي أيضًا أحد أشكال التكنولوجيا الحديثة التي لها دور لا غنى عنه، حيث أنها توسع نطاق بيئة التعلم؛ لتجعلها بيئة تفاعلية ومتعددة الأبعاد وغير خطية. ومن ثم فهي تسهم في جعل المتعلمين جزءًا من مجتمع اجتماعي، حيث إنها أداة تعمل على إيجاد بيئة تعاونية، من خلال السماح لأي مستخدم من الأشخاص العاديين بالتشارك في إنشاء المحتوى على شبكة الإنترنت.

والتعلم عبر المحررات التشاركية يحقق عدة مزايا تعليمية، حيث يساهم في تراكم المعرفة تدريجيًا، ويوفر للمتعلمين التغذية المرتدة، وكذلك المرونة في تنظيم المحتوى بالأسلوب الذي يناسب الهدف من المحتوى، سهولة إنشاء الصفحات، سهولة إنشاء روابط لصفحات أخرى، بساطة أوامر تنسيق المحتوى، إمكانية حفظ سجل الصفحات، وتعقب التغيرات لكل مستخدم (Franklin, & Harmelen, 2007).

وقد اهتمت العديد من الدراسات: (Minocha, & Thomas, 2007,Pp.187-209; Ebner, & et al, 2008,Pp.199–207; Elgort,

2008,Pp.195-210; Harsell, 2010, Pp.141-146; Judd & et al, Pp. 341-354; Karasavvidis, 2010, Pp. 219-231; Meishar-Tal, & Gorsky, 2010, Pp. 25-35; Hadjerrouit, 2012, Pp. 91-98) على ضرورة استخدام محررات الويب في العملية التعليمية وخصوصًا في الكتابة التشاركية وزيادة التحصيل والمهارات الأدائية وغيرها، وذلك بصفة عامة دون التعرض لتناول أنماط أخرى بداخل محررات الويب التشاركية، سواء كانت أنماط تصميم، أو تفاعل، أو تشارك، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى الاهتمام بتناوله، في حين اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على فاعلية هذه المحررات في مجالات تعليمية متنوعة، حيث توصلت دراسة: نيرمان، هود (Neumann & Hood, 2009) إلى أن أنظمة التعليم المدمج Blended Learning التي تعتمد على دمج المحررات التشاركية مع بيئات التعليم التقليدية تساعد بشكل كبير في تنمية مهارات المتعلمين، فضلاً عن تنميتها لمهارات العمل التشاركي، في حين أشارت نتائج دراسة اليسون، لوك (Alison & Luke , 2009) إلى أن توظيف محررات الويب التشاركية في التعليم يساعد على التفكير والتعلم والمعرفة، وتعزيز التفاعل لمجموعات المتعلمين، والتعاون بين المتعلمين بعضهم بعضاً، كما قامت دراسة كريبس وآخرون (Krebs & et al, 2010) بتوظيف تقنية الويكي لتعزيز التشارك بين الطلاب لتعلم مادة الرياضيات؛ لأنها تسمح بإنشاء المحتوى التشاركي، وكذلك المشاركة في الكتابة، وإنشاء روابط جديدة لهذا المحتوى من قبل المتعلمين، فضلاً عن إمكانية تطبيق الويكي لتحقيق المشاركة الجماعية لإدارة محتوى في التعلم الرسمي، وأظهرت نتائج الدراسة إيجابية تعلم مادة الرياضيات باستخدام تقنية الويكي؛ نظرًا لتعزيز التفكير والتشارك لدى الطلاب من خلالها.

وبناء على ما سبق؛ فإن عديد من الدراسات السابقة أكد على أهمية محررات الويب التشاركية في التعليم بشكل عام دون التطرق لأنماط التشارك المختلفة داخل هذه المحررات التشاركية، وهذا ما حاول الباحث التطرق إليه من خلال هذه الدراسة.

ويعد نمط تشارك المعلم مع المتعلم من الأنماط المهمة، حيث أكدت بعض الدراسات: (Trenting, 2009, Pp. 43-55; Kennedy, 2010, Pp. 341-354) أن المتعلم- أثناء تشاركه مع المعلم- يزداد خبرة ومعلومات من خلال تزويد المعلم له بكل ما يحتاجه أثناء التحاور والمشاركة معًا، وهذا التشارك قد يكون مقصودًا وموجهًا، وقد يكون متزامنًا من خلال غرف الحوار، أو غير متزامن من خلال البريد الإلكتروني، وهذا النمط يعتمد على استعداد كل من المعلم والمتعلم؛ فمشاركة المتعلم في إحدى مجموعات التعلم مع المعلم يساعد المتعلم على أداء النشاط واكتساب المهارات المطلوبة.

وهناك نوع آخر من أنماط التشارك، وذلك من خلال نمط التشارك بين المتعلم والمتعلم، حيث يساعدهما في إنجاز مهامهما التشاركية؛ من خلال تبادل الآراء، بحيث

يبرز دور المتعلم في عملية التعلم، وتجعله يشعر بشخصيته من خلال مشاركته مع زملائه المتعلمين في الخبرات والمعارف موضوع التعلم (Doolan, 2007).

وتقتصر أنماط التشارك في محررات الويب التشاركية في هذا البحث على نمطين هما: نمط التشارك بين المعلم والمتعلم، ونمط التشارك بين المتعلم والمتعلم، حيث يساعد هذان النمطان الطلاب في تحقيق الأهداف وإنجاز مهامهم التشاركية، وذلك من خلال تنفيذ بعض مهام التعلم المكلفين بها من قبل المعلم(Chang, 2015).

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث (Solvie, 2008, Pp. 57–87; Wheeler, & Wheeler, 2009, Pp. 1–10; Ren, & et al, 2009, Pp. 429–449; Matthew, & et al, Pp. 51–72; Wake, & Modla, 2012, Pp. 243–265) إلى ضرورة الاهتمام بعملية التشارك بين الطلاب بعضهم بعضًا والتي يمكن أن تزيد من الدافعية لديهم وتكوين علاقات إيجابية بينهم، واتخاذهم مواقف أكثر إيجابية نحو الانضباط الدراسي.

وتعد الدافعية للإنجاز من أهم الأسباب الرئيسة التي تساعد في زيادة مستوى تحصيل الطلاب، ولذا أكد تومي(Twomey, 2005) أن عملية بناء المعرفة – وفقًا لإطار النظرية البنائية– تعد عملية نشطة يتم خلالها حث المتعلمين على تحمل مسئولياتهم تجاه تعلمهم، وفي ضوء ذلك اعتبرت دراسة مينوشا، روبرتس (Minocha & Roberts , 2008) أن محررات الويب التشاركية تعد من الوسائل التي تعمل على استثارة دوافع الطلاب وحثهم على عرض آرائهم.

فدافعية الإنجاز تعد عاملاً مهمًا في تنشيط الطالب نحو الموقف التعليمي؛ لتجعله أكثر اندماجًا في عملية التعلم والإقبال على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم وتجعله يبذل المزيد من الجهد نحو زيادة تحصيله في المواد الدراسية المختلفة (منسي، ٢٠٠٣، ٥٥).

وقد أشارت دراسات كل من (Kolodziej, 2010; Singh, 2011)؛ خلاف(٢٠١٦) إلى أن الدافعية للإنجاز لها دور كبير في تحقيق أهداف التعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة؛ فهي السبب في رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ فالطالب قد تتوافر لديه القدرات العقلية والظروف البيئية المناسبة للتعلم، ومع ذلك يفتقد القدرة على التعلم بسبب افتقاده للدافعية للإنجاز.

كما أن استعدادات الطلاب تختلف وفقًا لمتغيرات عديدة، منها: الأساليب المعرفية للطلاب وأسلوب التعلم المستخدم معهم، وبما أن الأساليب المعرفية لديها القدرة على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في المراحل العمرية التعليمية المختلفة؛ ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل والوجدانية والاجتماعية واهتمامها

بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية (الشرقاوي، ٢٠٠٣؛ Yuan & et al, 2011)؛ فإنها حظيت باهتمام الكثير من الباحثين.

وتُعَّد معرفة خصائص الأفراد ذوي الأساليب المعرفية المختلفة تُعَدُّ أساساً يعتمد عليه في التنبؤ الدقيق بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء أكانت مواقف تعليمية في حجرة الدراسة، أم في تفضيل نوع الدراسة، أم في اختيار المهنة التي يرغبونها (سمرة، ٢٠٠٥، ٥).

ومن ثم استطاع العديد من العلماء مثل: وتكن Witkin، هرمان Herman، ومسك Messick، كاجان Kagan، وغيرهم تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة؛ ومنها: الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، وغيرها من الأساليب الأخرى (بن فالح،١٢،٢٠٠٧-١٦؛Ipek, 2011).

ومع تعدد الأساليب المعرفية- سابقة الذكر- تبنى الباحث من بينها الأسلوب المعرفي (الاستقلال عن المجال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي)، حيث أكدت العديد من الدراسات (عبد الله، ٢٠٠١؛ عوايشة، ٢٠١٣؛ شعابث، ٢٠١٣؛ عبد الكريم، ٢٠١٣) بأن هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي؛ فالاستقلال مقابل الاعتماد يعد انعكاسًا للمدى الذي يستخدمه المتعلم من التلميحات الداخلية والخارجية، لتنظيم السلوك، أو لمعرفة السلوك التنظيمي.

وقد لوحظ أن هناك تفاوتاً ملحوظًا بين الطلاب، من حيث الأساليب المعرفية لديهم؛ ما بين المستقلين والمعتمدين في استقبال المعلومات، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة محمد (٢٠٠٣)؛ إبراهيم (٢٠٠٥).

ولهذا أكدت العديد من الدراسات على الربط بين الأسلوب المعرفي (المستقل/ والمعتمد) والتحصيل، مثل دراسة كل من جلال الدين(٢٠٠٠)؛ فرج (٢٠٠٥)؛ أحمد (٢٠٠٦)؛ فهو من أكثر الأساليب المعرفية استخدامًا؛ إذ يلازم الفرد فترات طويلة من حياته.

وبذلك تعد الأساليب المعرفية أساليب إدراكية، حيث إن الإدراك فيها هو تفسير للمعلومات الحسية التي تأتي عن طريق الحواس؛ فالإدراك يعتبر الميكانيزم الذي يدركه العقل، وهو دقة العقل في ربط المعلومات الحاضرة مع الخبرات السابقة والتي توجد في جهاز الذاكرة، وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفية الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومعالجتها، ثم استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي (الخولي، ٢٠٠٢، ١٥).

الإحساس بالمشكلة:

تحدد الشواهد التالية الإحساس بالمشكلة:

١- من خلال قيام الباحث بتدريس مقرر (مصادر الاقتناء) لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر بالدقهلية. لاحظ انخفاض مستوى تحصيل الطلاب سالفي الذكر في هذه المصادر بأنواعها المختلفة، وكيفية الحصول على المعلومات منها، كما لاحظ أيضًا وجود توجه خاطئ لدى الطلاب يكمن في أن المعلومات يتم الحصول عليها من مصدر واحد فقط، وعدم وجود دافعية للإنجاز أثناء دراسة المقرر، حيث إن معظم الطلاب لم يتمكنوا من إنجاز المشروع العملي المطلوب منهم بشكل جيد، والذي يتمثل في توظيف مصادر المعلومات المختلفة في كتابة الأبحاث التي يطلبها منهم أعضاء هيئة التدريس، كما أن عددًا كبيرًا منهم اتجه إلى توظيف مصدر واحد من المعلومات.

٢- وللتأكد من هذه الملاحظة، قام الباحث بتطبيق دراسة استكشافية على عينة من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، وعددها(٣٠) طالبًا بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الأشراف تدور حول المشكلات التي تواجههم أثناء الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة عند إعدادهم للبحوث التي يطلبها منهم الأساتذة، وبعد تطبيق هذه الدراسة تبين الآتي:

- أشارت نسبة ٨٥% من الطلاب أنهم لا يجيدون الحصول على المعلومات من مصادر أخرى.

- بينما تجاهل الجميع مصادر المواد السمعية والبصرية والمصغرات الفيلمية؛ باعتبارها أحد أهم مصادر المواد غير المطبوعة.

- أيضاً لم يشر أحد من الطلاب إلى المكتبات الرقمية، أو الإنترنت كمصدر من مصادر المعلومات، وخصوصًا في عصر المعلومات الرقمية، وإن أشاروا فهُم غير قادرين على استخدامهما بطريقة جيدة.

٣-البحوث والدراسات السابقة، والتي أفاد معظمها بأن استخدام طرق التدريس والأساليب التقليدية هي السبب الرئيس في انخفاض تحصيل الطلاب؛ كدراسة (الصومالي، ٢٠١٢؛ شادي، ٢٠١٦، ٦٥-٨٠؛ حفني، وآخرين، ٢٠١٦، ٧٣ -٧٩).

٤- من خلال مراجعة الباحث للعديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالمحررات التشاركية عبر الويب، (Karasavvidis, 2010, Pp. 219-231; Harsell, 2010, Pp. 141-146; Elgort, 2008, Pp. 195-210; Hadjerrouit, 2012, Pp. 91-98)؛ (عريشة، ٢٠١٧) تبين أن هذه الدراسات لم تتعرض للمقارنة

بين نمط التشارك في محررات الويب التشاركية، عند اعتماد نمطين من أنماط التشارك في هذه المحررات، وهما نمط: تشارك المعلم مع المتعلم، ونمط تشارك المتعلم مع المتعلم، وربط ذلك بالأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل) وأثر استخدام هذا على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز.

وهنا يكون بالإمكان اختبار فعالية محررات الويب التشاركية في مساعدة طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم- باختلاف أساليبهم المعرفية- في زيادة التحصيل والدافعية للإنجاز، وهنا نتساءل مع من (المعتمد/ المستقل) تظهر فاعلية التشارك عبر الويب.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى تحصيل شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة (مصادر الاقتناء) وانخفاض دافعيتهم لتحصيل محتواها؛ مما يستلزم دراسة العلاقة بين نمط التشارك في المحررات التشاركية، من خلال تفاعلها مع الأسلوب المعرفي، وأثره على مستوى التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في محاولة لتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قدر من الطلاب، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أثر اختلاف نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؟

٢- ما أثر اختلاف نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؟

٣- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؟

٤- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؟

٥-ما أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) والأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؟

٦- ما أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) والأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

١- أثر نمط تشارك المعلم- المتعلم في مقابل نمط تشارك المتعلم- المتعلم عبر محررات الويب التشاركية في التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

٢- أثر الأسلوب المعرفي المستقل في مقابل الأسلوب المعرفي المعتمد في التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

٣-تحديد ما إذا كان هناك تفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي في التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث يمكن صياغة الفروض التالية:

١-لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

٣-لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

٥-لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ترجع إلى أثر

التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

٦- لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

أهمية البحث:

قد يفيد البحث في:

- تزويد مصممي محررات الويب التشاركية بمجموعة من الأسس والمعايير التي يجب الاهتمام بها عند تصميم هذه المحررات.

-إثراء مجال أبحاث التفاعل بين أنماط التشارك في محررات الويب التشاركية مع مراعاة الأساليب المعرفية للطلاب كخطوة نحو تطوير بيئات التعلم الإلكتروني.

- قد تفيد نتائج البحث في معرفة أثر أنماط معينة في محررات الويب التشاركية على التحصيل والدافعية للإنجاز.

- قد تفيد النتائج في تبني أساليب معرفية معينة، وقياس أثرها على متغيرات أخرى.

محددات البحث:

تحدد هذا البحث بالمحددات التالية:

المحددات الزمنية:

تحددت الدراسة بحد زمني هو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧م).

المحددات البشرية:

وتحددت الدراسة بعينة من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية تفهنا الأشراف-جامعة الأزهر دقهلية، بلغ عددها(٦٠) طالبًا؛ تم تصنيفهم بناء على تحديد الأساليب المعرفية "الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي لكل واحد منهم، وذلك بالاعتماد على نتائج تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة، (الصورة الجماعية)، وقسموا إلى أربع مجموعات تجريبية، ضمت كل منها (١٥) طالبًا.

-المحددات الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية من مقرر (مصادر الاقتناء) لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية، وعنوانها " تصنيف مصادر اقتناء المعلومات"، وذلك لتعريف الطلاب بالمصادر المختلفة للحصول على المعلومات؛ سواء المطبوعة منها، أو غير المطبوعة.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات الآتية:

١- اختبار الأشكال المتضمنة- الصور الجماعية، إعداد (الشرقاوي، والخضري)، وذلك لتصنيف الطلاب إلى مستقلين ومعتمدين.

٢- اختبار تحصيل في وحدة (تصنيف مصادر اقتناء المعلومات). (من إعداد الباحث)

٣-مقياس الدافعية للإنجاز. (من إعداد الباحث)

مصطلحات البحث:

محررات الويب التشاركية:

يعرفها باتاراكين (Patarakin, 2006, P. 57) بأنها: "مساحة رقمية يتم وضعها على مزود موقع عبر شبكة الإنترنت بحيث يسمح بالمشاركة والتفاعل في إدراج المعلومات".

وتُعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: نظام يوفر لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الأزهر وسيلة بسيطة وسهلة لإنشاء النص التشعبي لكل من الكتابة الفردية والجماعية ضمن مقرر مصادر اقتناء المعلومات.

أنماط التشارك في محررات الويب التشاركية:

ويعرفها الباحث إجرائيًا في هذا البحث بأنها: أساليب التشارك المختلفة بين (المعلم – المتعلم)، (المتعلم- المتعلم) داخل المجموعات التشاركية والتي يستطيع من خلالها القيام بعمليات الحذف والإضافة والتعديل في الوحدة المختارة من مقرر مصادر الاقتناء بهدف تحسين عملية الاتصال بينهم.

الأساليب المعرفية:

عرفها الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٢٩) بأنها: "تلك الأساليب التي يُمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى، كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتكوين المعلومات وتناولها".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: استعداد طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم نحو إبداء الاستجابات للمشاركة عبر موقع محررات الويب التشاركية، حيث ينزع الطلاب المستقلون عن المجال نحو إبداء استجابتهم في المشاركة دون الاعتماد على الآخرين في فهم المعلومات، بينما ينزع الطلاب المعتمدون على المجال حيال المشاركة بمساعدة الآخرين في فهم المعلومات المرتبطة بمادة الدراسة.

- المستقلون عن المجال الإدراكي:

يعرفهم العتوم (٢٠٠٤، ٢٩٧) بأنهم: "الأفراد القادرون على إدراك جزء من المجال بشكل مستقل عن الخلفية من خلال القدرة على التحليل الإدراكي بحيث تصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح والتحديد بحيث يسهل تحقيق هذا الاستقلال".

ويعرف المستقلون عن المجال إجرائيًا بأنهم: الطلاب الذين يعتمدون على أنفسهم في الوصول إلى المعلومات وفهمها وتخزينها دون الحاجة إلى الآخرين وبذلك يمكنهم إدراك جميع عناصر الموقف التعليمي الذي يتعرضون له.

- المعتمدون على المجال الإدراكي:

يعرفهم العتوم (٢٠٠٤، ٢٩٧) بأنهم: "الأفراد الذين يستخدمون الإدراك الشامل للمثيرات بحيث تصبح كموجهات في تكوين ومعالجة المعلومات دون تحليلها، ويميلون إلى إدراك عناصر الموقف التعليمي بصورة كلية ويستجيبون للمثيرات المركبة، ويسمى هؤلاء بذوي النمط الكلى".

ويعرف المعتمدون عن المجال إجرائيًا بأنهم: الطلاب الذين يتلقون مساعدة الآخرين عند فهم الأجزاء التي لا يستطيعون فهمها، والتي يتكون منها الموقف التعليمي مع كونهم يفهمون الأشياء بشكل عام وفي إطار كلي.

-التحصيل:

ويعرف التحصيل إجرائيًا على أنه: مقدار استيعاب طلاب عينة البحث للمعلومات التي يتلقونها من خلال تعلمهم لمحتوى وحدة (تصنيف مصادر اقتناء المعلومات)، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب منهم على اختبار التحصيل الذي أعده الباحث لهذا الشأن.

الدافعية للإنجاز:

يعرفها خليفة (٢٠٠٦) بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: استعداد طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق الأهداف المنشودة من دراسة الوحدة المقررة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يمكن عرض الإطار النظري للبحث من خلال ثلاثة محاور أساسية هي: محررات الويب التشاركية وأنماط التشارك فيها، والأساليب المعرفية، والدافعية للإنجاز.

المحور الأول: محررات الويب التشاركية:

تعد محررات الويب التشاركية "wiki " أحد تطبيقات تكنولوجيا الويب ٢,٠ التي لها تأثير كبير على قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم عارف، محمود (Arif & Mahmood, 2010)، حيث انطلقت محررات الويب التشاركية سنة ١٩٩٥م لتيسير العمل التعاوني عبر الشبكات على يد مؤسسها وارد كوننجهام (Ward Cunningham)، وهي نوع من المواقع الإلكترونية التي تسمح للزوار بإضافة المحتويات وتعديلها دون أي قيود في الغالب أوجار وآخرون (Augar & et al, 2004, 95).

كما تعد محررات الويب التشاركية مكونًا أساسيًا من مكونات الويب ٢,٠ (Web 2.0) التي يمكن استخدامها في تعزيز عملية التعليم والتعلم، وهي أداة للتواصل والتعاون على شبكة الإنترنت التي يمكن استخدامها لزيادة مشاركة الطلاب الفعالة في التعلم مع الآخرين ضمن بيئة تعاونية مشتركة باركر، شاو (Parker, & Chao, 2007).

ومحررات الويب التشاركية لديها القدرة للسماح لأي مستخدم للإنترنت من إنشاء موضوع جديد، أو تحديث مواضيع قديمة وتعديلها دون الحاجة إلى رقابة توافق على إنشاء الصفحات، أو تحرير صفحة إنترنت من خلال برنامج المتصفح في الجهاز بحرية، دون الحاجة إلى معرفة لغة ترميز، أو لغة برمجة بل بالكتابة النصية مباشرة.

-مفهوم محررات الويب التشاركية:

يعرف قاموس أكسفورد (The Oxford English Dictionary, 2012) محررات الويب التشاركية بأنها:" موقع إلكتروني، أو قاعدة بيانات مطورة بشكل تعاوني من قبل مجموعة من المستخدمين؛ مما يسمح لأي مستخدم بإضافة وتحرير المحتوى".

ويعرفها باتاركين(Patarakin, 2006, P. 57) بأنها:" مساحة رقمية يتم وضعها على مزود موقع عبر شبكة الإنترنت بحيث يسمح بالمشاركة والتفاعل في إدراج المعلومات".

ويعرفها القحطاني (٢٠١٤، ٢٥) بأنها:" سلسلة من صفحات الويب المترابطة والمتداخلة فيما بينها التي تعرض معرفة اجتماعية بنائية عبر وسيط مباشر من خلال نظام تحرير وتدوين مفتوح يسمح لكل فرد بالإسهام في إنشاء وكتابة وتحرير وإضافة صفحات من المعلومات".

-خصائص محررات الويب التشاركية:

فيما يلي عرض لأهم خصائص محررات الويب التشاركية التربوية ودورها في التعليم؛ فهي تتميز بمجموعة من الخصائص التي لها دور كبير في التعليم، وهذا ما أشار إليه كل من (Parker & Chao, 2007; Ebersbach & et al, 2008; Neumann & Hood, 2009; Alshumaimeri, 2011, Pp. 755-763; Ozok & Zaphiris 2010; Alzahrani, 2012) كالتالي: المحررات التشاركية تسمح بسرعة وسهولة تغيير محتوى الصفحة؛ حيث تمكن المتعلم من حفظ المعلومات، وتصفحها، وتحريرها، والتعليق عليها من قبل أشخاص آخرين من خلال متصفح الويب، كما تساعد أيضًا المعلمين على توفير بيئة مستقلة للطلاب تعمل على تسهيل التفاعل بينهم، حيث إنها تعطي الطلاب فرصة للعمل معًا والتعاون على العمل من دون وجود قوي للمعلم، وتمكن المعلمين من خلق أنشطة تفاعلية مع طلابهم، حيث تكون طريقة مثلى لبناء مجتمعات الممارسة، كما أنها تسمح للمستخدمين بالمشاركة في البناء التعاوني للتعلم؛ فهي تساعد الطلاب على التغلب على الخجل، أو عدم اليقين في وجهات نظرهم؛ فهي تمكن المعلمين من تقديم التغذية الراجعة للطلاب في إنشاء المحتوى، أيضًا تساعد في تسهيل عملية التواصل غير المتزامن والعمل الجماعي عبر الإنترنت حيث تحتفظ مواقع محررات الويب التشاركية بسجل لتاريخ الصفحات.

كما أن محررات الويب التشاركية تقوم على فلسفة تعتمد على اعتبار أن العملية التي يمر بها الطلاب هي الهدف والمنتج، بمعنى أن تعزيز عملية التعاون والعمل الجماعي والتفاعل بين الطلاب وتنمية مهارات التبادل الفكري والمعرفي وتوزيع الأدوار هي الهدف من وراء استخدام الويكي، ولذا تشير كل من العييد، الفريح (٢٠١١، ٢)؛

الشيخي (٢٠١٢، ١٨-١٩)؛ حسن (٢٠١٢، ٤٩-٥٢) إلى عدة فوائد تعليمية منها:

- الطلاب يملكون المعرفة؛ فهم يسعون خلفها بنشاط وينشئونها.

- تنمية حس المسؤولية لدى الطلاب عن طريق توليتهم مسؤولية الاعتناء بمنشور، أو موقع له جمهور عالمي لا يقتصر على المعلم، أو زملائهم بالصف.

- تنمية مستوى التفكير النقدي للمتعلمين، من خلال حرصهم على دقة المعلومات الموجودة على صفحات الويكي الخاصة بهم، وكذلك نقد ما يطرحه زملاؤهم من معلومات.

- تطوير مهارات القراءة والكتابة والفهم للمعلومات التي يحصل عليها الطلاب؛ من أجل التحقق من الوقائع بدقة وتصحيح الأخطاء المكتشفة من قبل زملائهم.

- يساعد الطلاب على تنمية مهاراتهم الذهنية عن طريق العمل التعاوني ليقوموا بتحليل وتركيب وشرح وحل المشاكل التي تعترضهم خلال عملهم.

- تنمية وتطوير طرق التعبير والتواصل مع الآخرين عن طريق النص والصورة والمقاطع المرئية والصوتية وغيرها.

- تنمية المهارات اللازمة لإنجاح العمل الجماعي التعاوني، حيث يسعى الجميع- عن طريق تبادل المعرفة والقيام بأدوار مختلفة- لتحقيق هدف موحد.

- تنمية وتطوير القدرة على تقييم مصداقية وموثوقية مصادر المعلومات المختلفة.

-الاستخدامات التعليمية لمحررات الويب التشاركية:

إن محررات الويب التشاركية تقدم إمكانات تعليمية هائلة في الفصول الدراسية، وذلك لأنها بسيطة جدًا وسهلة الاستعمال، بالإضافة إلى العديد من الخصائص التي تتميز بها، ومن بين الاستخدامات التعليمية لهذه الخدمة كما ذكرها كل من (Duffy, & Bruns, 2006; Cole, 2009)؛ (العبيد والفريح، ٢٠١١، ٣-٤؛ الشيخي، ٢٠١٢،١٩-٢٠) يمكن أن تفيد المعلم من خلال إعطاء الطالب مجالًا في الحوار بصدق وصراحة؛ بما يبني في نفسه عوامل الثقة، بل ويعينه على أن يشق طريقه بمزيد من الوعي وكثير من المكتسبات، وبالنسبة للطلاب؛ فيمكن أن يستخدموا الويكي في النقاش حول المنهج والمعلومات الإثرائية من خارج المنهج، وقد يدور نقاشهم حول معلومة، أو قضية تربوية، أو أسلوب مذاكرة ناجح، ونحو ذلك من الحوارات الممتعة التي تجمع بين سهولة كتابتها، أو تعديلها، أو إثرائها عن طريق محررات الويب التشاركية، وبذلك يمكن حصر الاستفادة منها فيما يلي:

- يهدف استخدام الطلاب للمحررات التشاركية إلى إعداد المشروعات البحثية، وهنا يمكن اعتبار محررات الويب التشاركية بمثابة أداة للتأليف الجماعي والتعاوني، وبذلك يمكن أن

تكون المحررات التشاركية بمثابة قاعدة معرفية للمعلمين؛ تمكنهم من مشاركة تأملاتهم وأفكارهم المتعلقة بممارسات التدريس.

- يمكن أن يستخدمها الطلاب لإدراج بعض الإضافات على أفكارهم، ومن ثم يمكن استخدامها لتكوين خرائط مفاهيم، وإجراء عصف ذهني.

- جمع البيانات والمراجع: نظرًا لسهولة التحرير في المحررات التشاركية؛ فإنها تعتبر أداة فعالة لجمع البيانات المختلفة من الطلاب، بحيث يدخل كل طالب على صفحة الويكي لإضافة البيانات الخاصة به من أي حاسب متصل بالإنترنت من غير الحاجة إلى التسجيل. كما أنها تسهل على الطلاب جمع المراجع والمواقع الخاصة بمادة معينة على صفحة واحدة، بحيث تعم الفائدة على الجميع وتعزز دور الطالب كفرد فعال ومهم في العملية التعليمية.

- يمكن استخدام المحررات التشاركية للنشر، مثل: المناهج الدراسية والنشرات للطلاب ويمكنهم التحرير والتعليق على هذه المعلومات ليراها الجميع، وبذلك يمكن استخدامها كأداة للعرض بدلاً من البرامج التقليدية، ويكون للطلاب القدرة على التعليق المباشر وتنقيح محتوى العرض التقديمي.

- التمكن من إدارة مستودعات الكائنات التعليمية؛ فهي تتيح للخبراء في حقل ما التبادل المعرفي وتحرير مقالاتهم وأبحاثهم، وذلك لأنها بمثابة موقع مركزي للتوثيق وتخزين المعلومات الإجرائية.

- تعد بمثابة تطبيق قوي لمفهوم المشاركة الجماعية، لأن محتويات المحررات التشاركية دائمة التجدد بشكل سريع يتلاءم مع حيوية التكنولوجيا، بالإضافة إلى إنها تسمح بظهور وجهات نظر مختلفة؛ مما يثري البحوث العلمية.

ويشير عبد المجيد (٢٠١١) إلى أنه يمكن توظيف محررات الويب التشاركية في عملية التدريس من خلال طرح نقاط الموضوع الدراسي فقط، ثم يقوم الطلاب بتجميع وإنشاء محتوى هذه الموضوعات؛ أي يقتصر دور المعلم على تحديد العناصر الرئيسة للدرس، ثم يقوم الطلاب بكتابة محتوى هذا الدرس تعاونياً، أي أن المحتوى ينشأ ويتكون من جانب الطلاب، وليس من جانب المعلم فقط؛ بل ويقتصر دور المعلم على تنقيح كتابات الطلاب. وعليه يمكن توظيف محررات الويب التشاركية كاستراتيجية تعليمية تعلمية تتيح للمتعلم المشاركة بحسب قدراته وفي أي وقت يشاء، حيث يستطيع الدخول على النظام من أي موقع وطرح ما لديه مع الاستفادة من مشاركة الطلاب الآخرين، كما يستطيع الطالب من خلال هذه التقنية تطوير قدراته البحثية والعملية اوجار، زهاو Augar (& Zhou, 2004).

وقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث السابقة بالتعرف على فاعلية محررات الويب التشاركية في تحقيق العديد من الوظائف التربوية، ومنها دراسة الشومايمري (Alshumaimeri, 2011, Pp. 755-763) التي استهدفت التعرف على فعالية استخدام الويكي في تحسين مهارات الكتابة، وتم اختيار عينة الدراسة من ٤٢ طالبًا في السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. وكشفت نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين التجريبيتين تحسنت بشكل ملحوظ في كل من الدقة والجودة. كما تفوقت المجموعتان التجريبيتان على المجموعة الضابطة في كل من دقة وجودة الكتابة في بيئة تعاونية في مرحلة ما بعد الاختبار، كما استهدفت دراسة عودة (٢٠١٢) التحقق من أثر استخدام الويكي في تحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف التاسع واتجاهاتهن نحو الكتابة، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، طبقت الدراسة علي عينة ممثلة مكونة من (٣٣) طالبة من مدرسة بنات البريج الإعدادية بمدينة غزة بفلسطين، وبعد إجراء عملية التطبيق أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات وأداء الطالبات قبل وبعد تطبيق الويكي، حيث كانت النتائج لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك إلي استخدام الويكي، وفي هذا الإطار أيضًا استهدفت دراسة كل من الزهراني، ولارد (Alzahrani, & Woollard, 2012) التعرف على إمكانات تكنولوجيا الويكي- كأداة للتعلم الإلكتروني- في جامعة الباحة، بالمملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار عينة البحث عشوائيًا، وكان عددها ٢٤ طالبًا من الذكور. وقد تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات التي تمت عن طريق المقابلة. وتم تحليل البيانات للكشف عن تصورات الطلاب لاستخدام تكنولوجيا الويكي في التعليم. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب قد حققوا نتائج أفضل من خلال الدراسة بالويكي، وفي دراسة أجراها زكي (٢٠١٣) لمعرفة العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى (كلي/ جزئي) ونمط اكتشافه (موجه/ غير موجه) بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة، وقد أظهرت النتائج فاعلية المحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وضرورة إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات توظيف المحررات التشاركية في مواقف التعلم، في حين استهدفت دراسة كل من فهمي، زعزع (٢٠١٣) التعرف على أثر التعلم التعاوني باستخدام الويكي على بعض سمات الشخصية (المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية) لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وطبقت الباحثة أداتين هما: مقياس المرونة الإيجابية، ومقياس المسؤولية الاجتماعية على مجموعة البحث قبليًا ثم قامت الطالبات بأنشطة الويكي المتمثلة في تسعة أبحاث في موضوعات مرتبطة بالمقرر، ثم طبقت أداتا البحث بعديًا،

وتوصلت الدراسة إلى أن للويكي تأثيرًا إيجابيًا دالًا على كل من المرونة الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد، واستهدفت دراسة فهيم (٢٠١٤) تناول نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني الويكي (Wiki)، والتعريف بها، وتوضيح أهم خصائصها، وأبرز مميزاتها وعيوبها واستخداماتها المختلفة، وتوظيفها في المكتبات، فضلًا عن كيفية اختيارها من خلال تقديم مجموعة من المعايير؛ بهدف الوصول إلى أفضل هذه النظم في الوقت الحالي. واقتصرت الدراسة على النظم التي تمت دراستها وعددها تسعة وعشرون (٢٩) نظامًا، ومن ثم تحليلها ومقارنتها وفقًا لقائمة مراجعة أعدت لهذا الغرض، وخلصت الدراسة إلى أن نظم Tiki Wiki Wagn و MediaWiki و CMS Groupware هي أفضل نظم التأليف التعاوني المتاحة علي شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى دراسة (المسلمي، ٢٠١٥) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية الويكي في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني، كما أوصت بضرورة توظيف الويكي في العملية التعليمية، في حين استهدفت دراسة عريشة (٢٠١٧) التعرف على أثر استخدام الفيس بوك والويكي على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي أسفرت نتائجها عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالفيس بوك والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بالويكي مقابل المجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعتين التجريبيتين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين التي درست بالفيس بوك والويكي.

-توظيف محررات الويب التشاركية في مقرر مصادر الاقتناء:

أصبحت المعلومات في الوقت الحاضر تمثل موردًا أساسيًا، حتى أصبحت قوة الدول تقاس بالقدرة على اكتساب المعلومات وإنتاجها؛ فالمؤسسات التي تسعى إلى التطور؛ تسعى دائمًا إلى أن تكون الأولى في حصولها على المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، ونظراً لأهمية المعلومات والقدرة على الحصول عليها أصبح من الضروري إيصالها للمعنيين بالطرق والوسائل المناسبة، وذلك لأنها مصدر استراتيجي مهم يُعتمد عليه(شادي، ٢٠١٦، ٦٥).

وتعتبر مصادر الاقتناء هي المصادر التي يستقي منها المتعلم المعلومات والبيانات التي تلبي احتياجاته وترضي اهتماماته، وتساعده على تكوين خلفية جيدة حول الموضوع الذي يبحث عنه (عليان، ٢٠١٠، ٢٣٧).

وقد عَرّف قنديلجي، والسامرائي (٢٠٠٠) مصادر الاقتناء بأنها: "جميع المصادر والوسائل، أو القنوات التي يمكن عن طريقها نقل المعلومات إلى المستفيدين منها"، ويعني

هذا في مجال علم المكتبات والمعلومات كل ما يمكن جمعه وحفظه وتنظيمه واسترجاعه بغرض تقديمه إلى المستفيدين من خدمات المكتبات ومراكز المعلومات.

ومن ثم تصبح المعلومات ومصادر الحصول عليها مهمة جدًا؛ لرقي أي دولة وتقدمها، ومن ثم يتضح لنا مدى أهمية المعلومات في حياتنا؛ فهي تنير الطريق لنا وتكشف عن الصعوبات التي قد نواجهها، وإذا كانت هذه هي النتيجة؛ فإنه يجب علينا أن نعرف أهم المصادر الخاصة باقتناء المعلومات والتي يمكن للفرد أن ينهل منها.

وقد لاحظ الباحث خلال تدريسه لهذا المقرر لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية أن هناك ضعفًا في مستوى تحصيل هؤلاء الطلاب راجعًا لعدم توافر الوقت في المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين بعضهم بعض، وأن معظم الطلاب دائمي الشكوى من صعوبة التحصيل في هذه المادة.

وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات والأدبيات كدراسة كل من: مصطفى (٢٠٠٩)؛ وائل (٢٠١٠)؛ شادى (٢٠١٦، ٦٥-٨٠) أن محور الاهتمام في العملية التعليمية أثناء الشرح هو الاعتماد الدائم على سرد المعلومات دون مشاركة من الطلاب؛ مما يقلل من اهتمامهم بالمقررات التي يدرسونها، مما يترتب عنه عدم وجود دافعية لدى هؤلاء الطلاب للإنجاز.

وفى ضوء ما سبق كان من الضروري البحث عن أساليب جديدة لتدريس مادة مصادر الاقتناء تهتم بالطالب؛ باعتباره العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية، وأن ما يتعلمه يجب أن يكون له معنى وأهمية في حياته.

وبما أن فلسفة محررات الويب التشاركية تقوم على العمل الجماعي باعتبار أن العملية التي يمر بها الطلاب هي الهدف والمنتج، بمعنى أن تعزيز التشارك والعمل الجماعي سواء بين الطلاب والمعلم، أو بين بعضهم البعض من خلال تنمية مهارات التبادل الفكري والمعرفي وتوزيع الأدوار، والتي تعد الهدف من وراء استخدام المحررات، ولهذا تسعى محررات الويب التشاركية عند استخدامها في مقرر مصادر الاقتناء تحقيق الآتي:

-تنمية حس المسؤولية لدى الطلاب عن طريق توليهم مسؤولية الاعتناء بالموقع الذي له جمهور كبير والذي لا يقتصر على المعلم، والزملاء بقاعة التدريس.

-تنمية مسؤولية التفكير النقدي للطلاب من خلال حرصهم على دقة المعلومات الموجودة عل صفحات محررات الويب الخاصة بهم، ونقد ما يعرضه زملاؤهم من معلومات.

-مساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم الذهنية عن طرق العمل التشاركي ليقوموا بتحليل وتركيب وشرح وحل المشكلات التي تعترضهم خلال عملهم.

- زيادة مستوى التحصيل لديهم من خلال العمل الجماعي؛ مما يكون دافعًا للإنجاز لديهم.

-تنمية وتطوير طرق التعبير من خلال التواصل التزامني، أو غير التزامني مع الآخرين عن طريق غرف الحوار والشات والإميلات في أي وقت من الأوقات. العبيد والفريج (٢٠١١، ١٠)

-أتاحت الفرصة أمام الطلاب للتعلم التشاركي والتنافسي والتواصل وتبادل الخبرات والمشاركة في تحرير مخزون معرفي مشترك، أو تعديله، أو حذفه؛ إضافة إلى احتفاظه بالنسخ السابقة والتي تمكن أعضاء المجموعة من سابق التغييرات التي يحدثها الزملاء في المحتوى. لامب (Lamb, 2004, Pp.36-48)

ويشير سولومان، سكروم (Solomon & Schrum, 2007) بأن الطلاب خلال دراستهم من خلال المحررات التشاركية يستطيعون مراجعة أعمالهم السابقة، ومقارنة مختلف الآراء لمشتركي المجموعة، ويعنى ذلك أن بإمكان المعلمين متابعة تقدم المجموعة، أو تقدم شخص بعينه، ومراجعة المواد التعليمية وفقًا لآراء وتعليقات الطلاب، بل وعمل التقارير الجماعية، ومساعدتهم على فهم واستيعاب احتياجاتهم، والمساهمة الفورية بآرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم خلال المناظرات التشاركية سواء بينهم وبين المعلم، أو بينهم وبين بعضهم.

ومحررات الويب هنا تسمح للطلاب عند دراسة مقرراتهم الدراسية بالقراءة وتحرير النص، فكل صفحة من صفحات محررات الويب يوجد بها زر للتحرير (Edit)، وهذا يعنى إمكانية تعديل، أو إنشاء المحتوى، أو حذفه، أو تغيير جزء منه مباشرة دون الحاجة لأي تطبيق آخر، بل وإنشاء صفحات جديدة بمجرد كتابة رابط الصفحة التي لم تكن موجودة من قبل عن طريق كلمات Wiki Word، ويتم هذا بهدف دعوة المستخدمين للكتابة في الموضوعات الجديدة داخل المحررات، وبذلك يمكن الإسهام في حل المشكلات التي تقابل الطلاب خلال دراسة المقرر من ضيق في الوقت، وعدم المشاركة الفعالة.

أنماط التشارك في محررات الويب التشاركية:

تعد محررات الويب التشاركية أداة تشاركية تستخدم في التحرير التشاركي بحيث تسمح للطلاب بالكتابة والتعليق على الموضوعات ورفع الملفات من خلاله، كما تعزز العمل الجماعي ومناقشة الطلاب حول كل مهمة ثم رفعها، مما يؤدي إلى مساعدتهم على جمع المهام الفردية ومزج جميع الأعمال والمهارات والخبرات في شكل منتج نهائي.

وتتيح محررات الويب عبر التشارك سواء كان هذا التشارك بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلم والمتعلم العديد من المهام؛ فبالنسبة للمعلم فقد أعطى الطالب مجال في

الحوار بصدق وصراحة بما يبني في نفسه عوامل الثقة بل ويعينه على أن يشق طريقه بمزيد من الوعي وكثير من المكتسبات، وبالنسبة للطلاب بعضهم البعض فيمكن أن يستخدموا الويكي في النقاش حول المنهج والمعلومات الإثرائية من خارج المنهج، وقد يدور نقاشهم حول معلومة، أو قضية تربوية، أو أسلوب مذاكرة ناجح ونحو ذلك من الحوارات الممتعة التي تجمع بين سهولة كتابتها، أو تعديلها، أو أثرائها عن طريق محررات الويب التشاركية (العريمية،٢٠١١، ٩).

ويعرف قاموس أكسفورد (The Oxford English Dictionary (2012 أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية بأنها:" تشارك بين اثنين، أو أكثر لإنجاز، أو إنتاج مهمة، أو هدف محدد".

ويرى مادلاين (Madeline (2008, Pp. 10 – ١٠٧) أن محررات الويب تسعى إلى تحقيق التشارك بين المعلم مع طلابه، أو الطلاب بعضهم بعضًا خلال نوعين من التشارك:

-تشارك متزامن: وهذا التشارك يتم وفقاً للاتفاق بين أطراف التشارك سواء المعلم- المتعلم، أو المتعلم- المتعلم عبر أدوات التواصل المختلفة داخل المحررات التشاركية مثل: غرف الحوار المباشر، وصفحات التحرير، والرسائل الفورية.

- تشارك غير المتزامن: وهذا التشارك لا يرتبط بوقت ولا مكان، أو زمان بين أفراد التشارك عبر المحررات التشاركية مثل: صفحة التحرير، وصفحات المناقشة.

ويتضح من ذلك أن الطلاب عبر أنماط التشارك المختلفة في محررات الويب يمكنهم بناء المقرر الدراسي بل ويشاركون في تعديله، والإضافة فيه بما يتماشى ومستوياته المعرفية مع الاحتفاظ بالنسخة الأصلية.

ويشير ديفيد David (2010 ,P.146) أن التشارك خلال محررات الويب التشاركية يكمن في تحقيق ما يلي:

- زيادة دافعية المتعلم للنجاح.

- إمكانية مهارات جديدة داخل بيئة محررات الويب التشاركية من خلال تحفيز المتعلمين على استرجاع المعلومات من الذاكرة.

- تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

ويرى الباحث وفقًا لما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة(Cress & Kimmerle, 2008; Madeline, 2008, Pp. 10-107; David, 2010

P.146,) أن هناك أنواعًا متعددة لأنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية، والتي يكون لها الأثر الأكبر في نجاح عملية التعلم، ومن هذه الأنماط ما يلي:

-تشارك بين معلم-متعلم.

-نشارك بين متعلم- متعلم.

-تشارك بين متعلم- متعلمين.

وقد تباينت نتائج هذه الدراسات في أيً من هذه الأنماط أفضل من الآخر؛ الأمر الذي يتطلب دراسة تأثير تلك الأنماط خلال محررات الويب التشاركية، ولقد تبنى الباحث نمطى التشارك القائم على تشارك المعلم – المتعلم، ونمط التشارك المتعلم – المتعلم حيث يتم التشارك داخل المجموعات، وذلك وفقًا للأسباب الآتية:

-وجود فروق فردية بين الطلاب لم يتم مراعاتها بين الطلاب في دراسة المقرر خلال التدريس العادي.

-توفير الوقت الذي لا يتاح خلال التدريس التقليدي، وذلك من خلال التشارك المتزامن، أو التشارك غير المتزامن.

-يضاف إلى ذلك أن عملية التواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمتعلم مع زيادة عدد الطلاب تكاد أن تكون معدومة.

-وفقًا لعدم وجود تشارك خلال عملية التدريس العادي داخل قاعات الدراسة غالبًا ما تؤدي ضعف في مستوى التحصيل، والذي يترتب عليه عدم وجود دافعية للإنجاز.

وتعد أنماط التشارك المختارة في هذا البحث من الأنماط الأكثر ثقة للتشارك بين الطلاب، والتي يحدث فيها التشارك الفعلي بين الطلاب، فاختلاف أنماط التشارك يؤدي إلى فاعلية التشارك واختلاف أساليب الاتصال بين الطلاب؛ مما يؤدي إلى زيادة التحصيل لديهم والذي يترتب عليه زيادة الدافعية للإنجاز، ولذلك قام الباحث باختيار أنماط التشارك لقياس أثر الاختلاف بينهم في البحث الحالي.

ومن الدراسات والبحوث التي أشارت إلى فاعلية أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية في العملية التعليمية دراسة كاستنيدا (Castaneda, 2007) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية كل من المحررات التشاركية والمدونات في التحصيل وزيادة التشارك بين الطلاب، كما أشارت دراسة,(نيومان، هود (٢٠٠٩ & Neumann) Hood, إلى المقارنة بين المجموعات التشاركية والمجموعات الفردية من خلال المحررات التشاركية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعات التشاركية على المجموعات الفردية، وأشارت الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة وتبادل الآراء والخبرات

ومناقشة الأفكار، كما هدفت دراسة ديانا ليندنج (Lending ,2010, Pp17-31) إلي إنشاء بيئة تعلم تعاونية تعتمد على استخدام تطبيقات الجيل الثاني من الويب Web٢,٠ وبالتحديد تفعيل استخدام المواقع التشاركية wiki، والمدونات blog عبر إنشاء مجموعات تعلم تعتمد على تعليم الطلاب بعضهم البعض محتويات المقرر، وتحمل الطلاب مسئولية تعلمهم، وتعلم أقرانهم بدلاً من المعلم كما في نظم التعلم المعتادة، كما بحثت دراسة هوانجا وناكازاوابي(Huanga & Nakazawab,2010) باستخدام التحليل الكمي والكيفي معًا، مستويات تفاعل (المتعلم –المتعلم) و(المتعلم –المعلم) باستخدام الويكي في الأنشطة الأسبوعية، وذلك كما يدركها المتعلمون، وبناء على استجابات ١٦ مشاركًا؛ أوضح المتعلمون أنهم تفاعلوا بنسبة أعلى مع أقرانهم عنه مع المعلم، وأوضحت نتائج التحليل الكيفي أن نمط النشاط الأسبوعي في إنجاز واجباتهم الأسبوعية، يسهم في تحقيق ما توصلوا إليه من ارتفاع مستوى التفاعل مع أقرانهم عن معلمهم، كما هدفت دراسة حمادة (٢٠١٥) التعرف على أثر اختلاف أنماط التشارك في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي وفقًا لمضامين نظرية النشاط على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب كلية التربية النوعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطلاب تحصيليًا، ورفع مستوى الذكاء لديهم من خلال أنماط التشارك المختلفة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات بشكل عام نجد أن البحث الحالي يتفق معها في أحد أهم الجوانب وهو استخدامها للمحررات التشاركية في المجالات المختلفة؛ إلا إن البحث الحالي يتميز عن تلك الدراسات في جانب آخر لم تتناوله أي دراسة منها وهو اعتماده على تفاعل نمط التشارك مع الأسلوب المعرفي المستخدم ومعرفة أي منهما أفضل، وذلك في متغيري التحصيل والدافعية للإنجاز.

ثانياً: الأساليب المعرفية، مفهومها، خصائصها، تصنيفها:

يعد مصطلح الأسلوب المعرفي Cognitive Style- إلى حد ما- من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في علم النفس. وتأتى أهمية الأساليب المعرفية في علم النفس من أنها تسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد؛ ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل والوجدانية الانفعالية أيضاً، كما تأتى أهميتها من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلًا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفيًا، أو وجدانيًا دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات، كما أنها تهتم بالطريقة التى بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية الشرقاوي، (٢٠٠٣، ٨-٢٠)، ولذا فإن الأساليب المعرفية هي الطريق، أو السبيل الذي يمكن من خلاله استقبال المعارف والتعامل معها؛ فهي بمثابة

طريقة الإنسان في التذكر والتفكير، فهي تعد محورًا للتعرف على الفروق الفردية في مجال الإدراك، ومن ثم يعرفها الشرقاوي (٢٠٠٣، ١٨٨) بأنها: "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، مثل: الإدراك، التفكير، حل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفي، أو في المجال الوجداني"، كما يعرفها العتوم (٢٠٠٤، ٢٧٣) بأنها: "سمة شاملة تظهر قدرات الفرد الإدراكية وتعبر عن طريقة خاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها".

وقد أشار كل من (الفرماوي، ٢٠٠٩، ٦٨-٦٩؛ Naimie, & et al, 2010, 83-93) إلى مجموعة من الخصائص التي تتميز بها الأساليب المعرفية على النحو الآتي:

١- تتعلق الأساليب المعرفية بخصائص النشاط المعرفي المرتبط بتحديد الفروق بين التلاميذ.

٢- يمكن اعتبارها نماذج اتساق ذاتي في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلة.

٣- تستخدم- باعتبارها- تفصيلات معرفية تعبر عن تصنيفات إدراكية معينة.

٤- النظر إليها باعتبارها استراتيجيات لاتخاذ القرارات.

٥- تعتبر أنماطاً فردية منظمة من القدرات.

٦- النظر إليها كأنماط للضوابط المعرفية.

٧- تعتبر أشكالاً تفضيلية في تناول المعلومات.

٨- تعد الأساليب المعرفية كمؤشرات لمدى ارتباط الميول بالجوانب المعرفية في الإنسان.

ولقد صنف الباحثون الأساليب المعرفية عدة تصنيفات، ومنها ما حدده كل من (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ١٩٥؛ عياش، ٢٠٠٩، ٤٩-٥٢؛ Moyer, 2011) والتي تعد أكثر الأساليب المعرفية استخدامًا كما يلي: (الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي؛ المخاطرة في مقابل الحذر؛ الاندفاع في مقابل التروي؛ التسوية في مقابل الإبراز؛ الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد؛ الانطلاق في مقابل التقييد).

وبالنسبة للأسلوب المعرفي (الاستقلال فى مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) يتفق كل من (الخولى، ٢٠٠٢، ٧٥؛ مختار، ٢٠٠٥؛ أحمد، ٢٠٠٦؛ هنداوي، ٢٠٠٨) في نظرتهم لأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي؛ حيث يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، أو الموضوع؛ فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن

المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة، أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، أما الفرد الذى يتميز باعتماده على المجال الإدراكي يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلى) للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون مبهمًا.

كما أن الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي يفيد في فهم النواحي النفسية والاجتماعية والإدراكية للفرد، حيث إن له ملامح مرتبطة بتكوين شخصية الفرد؛ وبناًء على ذلك فإن الأسلوب المعرفي يعد أسلوب حياة له وجود فعلى في سلوك الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، وأن تحديد ذلك في مواقف فعلية حياتية هو نوع من الصدق لهذا الأسلوب، وفي ضوء ذلك يمكن التمييز بين المستقل والمعتمد على المجال، كما أشار الخولى (٢٠٠٢، ٨٠ –٨٣) كالتالي:

- أن المعتمدين على المجال يكونون أكثر ارتباطًا بالتوجه نحو المهمة، بينما يكونون المستقلون أكثر ميلاً للخضوع فى المواقف الطبيعية.
- يتصف المعتمد– بناًء على ذلك– بأنه أكثر هدوءًا، بينما يكون المستقل سريع الغضب والتمرد.
- المعتمد يكون متروياً وعاطفياً وأكثر حساسية وذكاء، وأقدر على حل المشكلة كما أن المستقل عن المجال يكون أكثر فردية، ورفضاً للمسايرة الاجتماعية، وتزداد مخاوفه من التفاعل بين أعضاء الجماعة التي يشارك فيها، بينما المعتمد على المجال يكون أكثر تخوفًا من العزلة. هذا ويتصف المستقل بأنه أكثر بنائية وميلًا لعدم الغموض، وأكثر تلقائية في التوجه للبيئة.

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالأساليب المعرفية، وخصوصاً (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) حيث يرجع الاهتمام بهذين الأسلوبين إلى أنهما يرتبطان بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، أو الموضوع وما به من تفاصيل أي يهتم بتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، وهذا ما يرتبط وطبيعة تحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم للإنجاز موضوع البحث، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والأساليب المعرفية، ومنها دراسة عبد الحميد (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل الدراسي ترجع للتأثير الأساسي لأساليب المعرفية المتبعة (الاستقلال/ الاعتماد على المجال) لصالح الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي، بينما أشارت دراسة فونج (2005) Fong إلى أن الطلاب المستقلين أفضل تعلماً من حيث التعلم الفردي القائم على الويب بالمقارنة بالطلاب المعتمدين، في حين توصلت نتائج دراسة كل من: (المصري، ٢٠١٣؛ بدر، ٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعات التجريبية في التحصيل الدراسي، لصالح المجموعة

التجريبية المستقلين عن المجال الإدراكي، بينما توصلت دراسة ديتوري (Deture 2004) إلى أن التلاميذ المستقلين كانوا أكثر نجاحاً من المعتمدين عند التعلم في بيئة التعلم بالكمبيوتر، في حين أن دراسة كرشنر وآخرون(2006) Kirschner, & et al أشارت إلى حاجة الطلاب المعتمدين الدائمة لمساعدة المعلمين، أو من أكثر منهم خبرة، بينما أشارت دراسة كل من خيري (٢٠٠٥)؛ فرغلي (٢٠٠٧) إلى عدم وجود فروق بين المتعلمين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في التحصيل الدراسي.

العلاقة بين محررات الويب التشاركية والأساليب المعرفية:

بناءً على الخصائص التي تميز المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال الإدراكي فإنه يمكن تفسير العلاقة بين تنفيذ أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية (محل البحث الحالي) والأساليب المعرفية المذكورة في نوع التشارك والأنشطة التعليمية، حيث تتطلب البيئة التشاركية محل البحث من الطالب التفكير في كيفية التشارك بين أفراد المجموعة الواحدة في بناء المحتوى، والاستفادة من آراء الآخرين ووجهات النظر المختلفة مما يثري العملية التعليمية، بل ويمكن الطلاب أن يستخدموا البيئة التشاركية في النقاش حول المنهج والمعلومات الإثرائية من خارج المنهج وقد يدور نقاشهم حول معلومة، أو قضية تربوية، أو أسلوب مذاكرة ناجح ونحو ذلك من الحوارات الممتعة التي تجمع بين سهولة كتابتها، أو تعديلها، أو أثرائها عن طريق محررات الويب التشاركية.

كما أن الطلاب المستقلين، أو المعتمدين على المجال الإدراكي لديهم فرصة كبيرة خلال أنماط التشارك عبر المحررات التشاركية في الاستفادة من المعلم والذي أعطى الطالب مجال في الحوار بصدق وصراحة بما يبني في نفسه عوامل الثقة بل ويعينه على أن يشق طريقه بمزيد من الوعي وكثير من المكتسبات، وذلك سواء كانت عملية التشارك متزامنة، أو غير متزامنة، وقد استخدم مركز التكنولوجيا في جامعة أريزونا محررات الويب التشاركية لمساعدة طلاب مقررات التعليم عن بعد من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ليعملوا معًا من أجل بناء محررات الويب التشاركية يتشاركون فيها معارفهم ومشاريعهم وفي جامعة ولاية نيويورك، بل واستخدمت محررات الويب التشاركية لكتابة المشاريع التعاونية. حيث تتيح هذه المحررات للطلاب العمل معًا في تفسير النصوص، وكتابة المقالات، وتبادل الأفكار، وتحسين قدرتهم على البحث، ومهاراتهم في الاتصال. فاستخدام محررات الويب التشاركية بهذه الطريقة يتيح الفرصة للطلاب على التأمل والتعليق، سواء على أعمالهم، أو أعمال غيرهم (العريمية، ٢٠١١، ١١).

يضاف إلى ذلك أن المحررات التشاركية تتميز كما ذكر تونكين Tonkin (2005) بأن لها أربعة أشكال تربوية مختلفة فهي تسمح للمستخدم/ متعلم واحد بتحرير الأفكار الخاصة به على الإنترنت، كما أنها تسمح للمتعلمين بتدوين ملاحظتهم على الإنترنت بالإضافة، أو الحذف، يضاف لذلك أنها تسمح بالكتابة التعاونية التي تمكن

المتعلم من المشاركة في الكتابة، وأخيرًا تسمح ببناء قاعدة معرفية مزودة بمستودع للمعرفة، وذلك يرتبط بالفروق بين الطلاب في الاستقلال، أو الاعتماد، ومقدار سعيهم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة أثناء قيامهم بالأنشطة المطلوبة والمشاركة سواء بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والمتعلم.

ثالثاً: الدافعية للإنجاز:

يعد الدافع للإنجاز أحد المصادر المهمة لتباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، بل وتعد المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح وتجنب الفشل والتفاعل بينهما عبد الحميد (٢٠٠٣، ٢٢٢).

كما أن الدافعية للإنجاز تعد حالة مهمة من الدافعية العامة، بحيث تدفع المتعلم إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي وتزيد من إقباله عليه بنشاط موجه، بل والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وفي هذا الإطار، تمثل الدافعية للإنجاز دوراً شديد الأهمية. وهي تعتبر شرطاً من شروط نجاحه. ولمفهوم الدافعية عديد من التعاريف التي تختلف باختلاف الباحثين ومدارس علم النفس المختلفة، حيث يعرفها كل من قرني (٢٠٠٦، ٩٦) ؛ مزروع (٢٠٠٧، ٧٧) بأنها: "السعي إلى الوصول لمستوى من التفوق والتميز والتغلب على العقبات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المقصودة بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء والجودة، وذلك من خلال تحمل المسئولية والمثابرة وحب الاستطلاع والطموح والرغبة في النجاح والخوف من الفشل والاستماع والتعلم والتخطيط للمستقبل والشعور بأهمية الزمن"، كما يعرفها أيضًا قطامي وعدس (٢٠٠٢، ١٩٥) بأنها: " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل"، والدافع- بهذا المفهوم- يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات، أو رغبات داخلية، ومن ثم فإنه إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية؛ فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم وغيرها من الخبرات التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل: الذكاء والخبرة السابقة (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

فدافعية الإنجاز تعد عاملاً ينشط الطالب في الموقف التعليمي وتطلق طاقاته وتحرر سلوكه، حيث تجعله أكثر اندماجًا في عملية التعلم، وتزيد من إقباله على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم وتجعله يبذل المزيد من الجهد في استذكار المواد الدراسية المختلفة. (منسي، ٢٠٠٣، ٥٥).

وقد أشار كل من الجندي، وأحمد (٢٠٠٥، ٢٢-٢٣)؛ الصافي (٢٠٠١، ٧٧- ٧٨)؛ صالح، وإبراهيم (٢٠٠٦، ١٩٢- ١٩٣) إلى أن الدافعية للإنجاز لها

مجموعة من الأبعاد تتلخص في حب الاستطلاع والطموح والمثابرة والاستمتاع وتجنب القلق وتجنب الفشل.

بينما نجد أن الدافع أيضاً يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وتتلخص هذه العوامل بيتري، جوفرن(Petri & Govern, 2004) في: الدافع للوصول إلى النجاح، احتمالات النجاح، والقيمة الباعثة على النجاح.

كما خلصت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية الدافعية للإنجاز في زيادة التحصيل مثل: دراسة كوين (kuen, 2012؛ أبو موتة، وزكي، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٥) ويمكن إيجاز ذلك في أنها: تسهم في مساعدة الطلاب في تحقيق تعلم مثمر وذي معني، كما أنها تنمي لدى الطلاب الرغبة ليقوموا بعمليات البحث عن المعلومات، أيضاً تساعد الطلاب في إزالة التوتر الكامن بداخلهم حتى يصلوا إلى تحقيق أهدافهم.

وتتضح أهمية الدافعية للإنجاز أيضاً من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز مك كليلاند (McClelland, 2009).

وبهذا تؤدي الدافعية دوراً كبيراً في مساعدة الفرد على إنجاز عمله، وربما كانت هذه المساعدة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الفرد، ومن ثَمَّ تكون الدافعية- بهذا المعنى- تسعى إلى تحقيق أربع وظائف رئيسة كما أشار إلى ذلك علاونة (٢٠٠٤، ٢٠٤-٢٠٥)؛ الترتوري(٢٠٠٦) وهي:

١-الدافعية تستثير السلوك؛ فالدافعية هي التي تحث الفرد على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك.

٢-الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم.

٣-الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم.

٤-الدافعية – بناء على ما تقدم من وظائف- تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه. ومن الملاحظ في هذا المجال – مجال التعليم- على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلًا وأفضلهم أداء.

ومن هنا يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين زيادة التحصيل والدافعية للإنجاز عند الطلاب، فكلما كان هناك دافع يحث الطلاب على الإنجاز والحصول على النجاح والتميز

في إنجاز الأعمال والمهام الموكلة إليه، والتي تتضمن نوعًا من التحدي كان ذلك دافعاً للطلاب في زيادة تحصيلهم.

وقد أشارت- أيضًا- العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت وجود علاقة بين دافع الإنجاز والنجاح الدراسي، إلى مدى تأثر مستوى تحصيل الطالب بدافعية الإنجاز لديه، خاصة في الظروف التي تسمح بالتوجيه نحو الإنجاز عن الظروف المحايدة، ومنها دراسة كل من (عبدالحميد،٢٠٠٣، ٢٢٠-٢٥٤؛ عزيز، الهماوندي، ٢٠٠٧، ٧٨-١٠٤؛ إبراهيم، ٢٠١٠، ١١٧-١١٩؛ أبو موتة، وزكي، ٢٠١٢، ٨٧-١٣٩؛ عفيفي وآخرون، ٢٠١٥، ٦٦٧-٦٩٧).

وبذلك يضح لنا أن الدافعية للإنجاز تعمل على مساعدة الفرد على الوصول إلى النجاح وتجنب الفشل، والإقدام على تحقيق النجاح بصفة مستمرة ودائمة، وإنجاز مهامه بكفاءة عالية من خلال اكتسابه المعرفة والمعلومات اللازمة لهذا النجاح.

وقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث السابقة بالتعرف على أهمية الدافعية للإنجاز والدور الذي تقوم به في زيادة التحصيل وتحقيق النجاح، ومن هذه الدراسات دراسة أبو موتة، وزكي (٢٠١٢) التي استهدفت التعرف على تحديد العلاقة بين نمط الإبحار(حر ومقيد) ومستوى الإبحار (أفقي ومتعمق) في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز، وأوضحت النتائج أن الإبحار الحر أفضل من الإبحار المقيد، كما أن مستوى الإبحار المتعمق أفضل من مستوى الإبحار الأفقي، وأن المعالجة التجريبية الأفضل نتيجة التفاعل بين نمط الإبحار ومستواه كانت لصالح المعالجة التي استخدمت الإبحار الحر والمستوى المتعمق، كما استهدفت دراسة نعيمة، وابن زاهي (٢٠١٤) التعرف على الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة بالجزائر، حيث توصلت الدراسة إلى: عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعًا لمتغير كل من: الجنس والتخصص، في حين استهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) قياس أثر استراتيجية مهام الويب المبنية على النظم الذكية في تنمية الجوانب المعرفية والمهارات لمقرر مشروع التخرج، وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية؛ وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب حققوا تقدمًا ملحوظاً في متوسط الدرجات على كل من: اختبار التحصيل وبطاقة تقييم المنتج ومقياس الدافعية للإنجاز؛ مما يؤكد على أن استراتيجية مهام الويب المبنية على النظم الذكية لها أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات الإنتاج ورفع مستوى الدافعية لديهم، بينما هدفت دراسة أمين (٢٠١٦) إلي تنمية الأداء الكتابي والدافعية لدى طالبات قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالزلفي، بجامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية من خلال استخدام الويكي، وأوضحت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة ومن ثم تم تنمية الأداء الكتابي والدافعية نحو الكتابة.

العلاقة بين أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والدافعية للإنجاز:

يتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة- كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان- تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً قطامي، عدس (٢٠٠٢)، والدافعية للإنجاز تعد من أكثر الأشياء التي يحتاج الطلاب إلى تنميتها في العصر الحديث وفي ظل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، وحيث أكد (Karasavvidis, 2010, Pp. 219-231; Harsell, 2010, Pp. 141-146; Elgort, 2008, Pp. 195-210; Hadjerrouit, 2012, Pp. 91-98)؛ (عريشة، ٢٠١٧) أن أدوات الويب ٢,٠ بشكل عام ومحررات الويب التشاركية بصفة خاصة بما تتضمنه من إمكانيات تساعد في تعزيز التشارك والتنافس بين الطلاب في المجموعات التشارك المختلفة.

فأنماط التشارك المختلفة يمكن من خلالها إثارة الدافعية لدى الطلاب بل خلق علاقات إيجابية قوية معهم، وإتاحة فرص العمل في مجموعات تلتقي فيها الأفكار، وتقوى بها العلاقات الإيجابية الصحيحة بينهم، وتشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة الجماعية المختلفة في الكلية لديهم؛ مما يترتب عليه تنمية الدافعية الداخلية التي تنبع من داخل الفرد فتحرك لديهم الرغبة في الإنجاز والتقدم والتعلم.

في حين أكد كل من (Castaneda, 2007; Neumann & Hood,2009; Lending ,2010, Pp17-31; Huanga & Nakazawab,2010) بأن أنماط التشارك المختلفة بين الطلاب تعمل على مساعدتهم في معرفة آراء الآخرين، وتصحيح الجوانب الخطأ التي قد تظهر أثناء المشاركة، كما أن توزيع المهام داخل عملية التشارك يشجع على العمل الجماعي وتأثيرهم على بعضهم البعض؛ مما يزيد من تحصيلهم الدراسي الذي يترتب عليه زيادة الدافعية للإنجاز.

الإجراءات المنهجية للبحث:

اتبع الباحث الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد منهج البحث:

استخدم الباحث المنهجين الآتيين:

١-الوصفي استخدم في تحليل الأدبيات والدراسات السابقة للوصول إلى تصميم محررات الويب التشاركية والأساليب المعرفية، وبناء أدوات البحث، وتفسير النتائج.

٢-المنهج شبه التجريبي، وذلك بغرض دراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وقد تم استخدام هذا المنهج للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

متغيرات البحث:

حيث اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

متغيرات مستقلة، وتتمثل في:

١- نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية، وله مستويان:

-تشارك المعلم مع المتعلم.

-تشارك المتعلم مع المتعلم.

٢- الأسلوب المعرفي وله مستويان:

-الاستقلال عن المجال.

-الاعتماد على المجال.

متغيرات تابعة:

-التحصيل المعرفي.

-الدافعية للإنجاز.

وفي ضوء المتغيرين المستقلين ومستوياتهما، فإن التصميم التجريبي المناسب هو التصميم العاملي (٢X٢)2×2 Factorial Design ، ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي للبحث:

نمط التشارك / الأسلوب المعرفي	نمط تشارك المعلم مع المتعلم	نمط تشارك المتعلم مع المتعلم
مستقل عن المجال الإدراكي	مجموعة تجريبية(١) (١٥) طالباً	مجموعة تجريبية(٢) (١٥) طالباً

معتمد على المجال الإدراكي	مجموعة تجريبية(٣) (١٥) طالباً	مجموعة تجريبية(٤) (١٥) طالباً

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانيا عينة البحث:

تكونت العينة من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، بكلية التربية بجامعة جامعة الأزهر بالدقهلية، حيث تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة- الصور الجمعية (الشرقاوي، والخضري) على جميع طلاب هذه الشعبة أولاً؛ لاختيار طلاب المجموعات التجريبية؛ ثم تصنيفهم إلى مستقلين عن المجال الإدراكي ومعتمدين على المجال الإدراكي، ومن ثمَّ اعْتُبِر الطالب الذي حصل على درجة أعلى من درجة الوسيط Mean للدرجة الكلية للاختبار وهي (١٨) درجة، مستقلاً عن المجال الإدراكي، كما اعتبر الطالب الذ حصل على درجة أقل من درجة الوسيط للدرجة الكلية للاختبار معتمداً على المجال الإدراكي حسن (٢٠٠٨). وبعد تحليل نتائج تطبيق الاختبار على طلاب الشعبة تم اختيار (٦٠) طالباً من طلاب الشعبة التي طبق عليها الاختبار تم توزيعهم على أربع مجموعات، كل مجموعة تتكون من(١٥) طالباً.

ثالثًا: تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني عبر محررات الويب التشاركية:

يعد الاهتمام بالمعايير مطلباً قوميًا وعالميًا في جميع المجالات، ولكي يتم التوصل لهذه المعايير الخاصة ببيئة التعلم الإلكتروني عبر المحررات التشاركية قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذه المعايير الخاصة بالتصميم سواء كانت معايير تربوية، أو معايير فنية، ومنها دراسة خميس (٢٠٠٠)، كزاكي(Kazuaki (2001، إليجورت Elgort (2007)، ديفيد(David 2010)، عماشه (٢٠١٢)، ومن هذه المعايير التي أشاروا إليها ما يلي:

- المعايير التربوية Standards Educational:

١-الأهداف التعليميةObjectivies Instructional:

- أن ترتبط الأهداف التعليمية بأهداف تدريس مقرر دراسي لمرحلة دراسية محددة.

- أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها على مستوى المتعلم في الفترة الزمنية المحددة للمقرر.

- أن تكون الأهداف ذات أهمية وقيمة تربوية للمتعلم.

- أن تصاغ الأهداف التعليمية لكل درس صياغة تعليمية (سلوكية وإجرائية) واضحة ومحددة.

- أن تتناسب الأهداف مع خصائص المتعلمين وخبراتهم.

- أن تشتمل الأهداف على مستويات متنوعة من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

٢-المحتوى التعليمي Instructional Content:

- أن يحقق المحتوى الأهداف التعليمية للبرنامج.

- أن يتوافق المحتوى مع محتوى المقرر الدراسي للمتعلمين.

- أن يكون المحتوى دقيقًا من الناحية العلمية.

- أن يكون المحتوى سليمًا من الناحية اللغوية.

- أن تجزأ المادة التعليمية إلى فقرات قصيرة مترابطة تحقق أهداف التعلم.

- أن يكون التسلسل والتتابع المنطقي للموضوعات التي يتضمنها البرنامج مناسبًا لطبيعة المادة الدراسية وخصائص المتعلمين.

- أن يبنى المحتوى على استراتيجية التعلم الفردي.

- أن يخلو المحتوى من التكرار والحشو والجزئيات غير المهمة.

٣-المتعلمون المستهدفونTarget learners:

- أن يحدد البرنامج بدقة خصائص المتعلمين المستهدفين.

- أن تتمركز عملية التعلم حول المتعلم وليس المعلم.

- أن يحدد البرنامج متطلبات التعلم القبلية لموضوع المتعلم في ضوء الخبرات السابقة للمتعلمين.

- أن يعرض المحتوى بطريقة تثير دافعية المتعلم نحو التعلم.

- أن تصاغ محتويات البرنامج بشكل مناسب لمستوى المتعلم من حيث قدراته وإمكاناته الفردية.

٤-الأنشطة التعليميةInstructional Activities:

- أن تحقق الأنشطة التعليمية الأهداف التعليمية البرنامج.

- أن تتمركز الأنشطة حول ما يستطيع أن يقوم به المتعلم وليس المعلم.

- أن يحدد البرنامج بدقة الأنشطة التي سوف يقوم بها المتعلم.
- أن تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- أن تعرض الأنشطة بطريقة تثير تفكير المتعلمين وتساعدهم على التفكير الناقد والابتكاري.
- أن تتفق الأنشطة التعليمية المقدمة من خلال البرنامج مع الأنشطة والممارسات التدريسية في الفصول الدراسية.
- أن تعرض الأنشطة بطريقة تشجع على التعلم التعاوني، وتسمح للمتعلمين بالتعاون فيما بينهم في بناء المعلومات.
- أن يتيح البرنامج أنشطة إثرائية للمتعلم سريع التعلم.
- أن يتيح البرنامج أنشطة علاجية للمتعلم بطئ التعلم.

٥- تقويم التعليم والتغذية الراجعة Instructional Evaluation & Feedback:

- أن تقدم التغذية الراجعة الفورية المناسبة لاستجابات المتعلم.
- أن تكون الأسئلة مرتبطة بالأهداف التعليمية.
- أن تكون الأسئلة متنوعة وشاملة للمحتوى.
- أن تتدرج الأسئلة والتدريبات في مستوى صعوبتها.
- أن تصاغ الأسئلة بشكل واضح يفهمه المتعلم.
- أن يوفر البرنامج للمتعلم ملخصًا عن أدائه في الأسئلة.

- المعايير الفنية Standards Technical:

١- واجهات الاستخدامDesigning the Site interfaces :

- تصميم الشاشات واضح.
- تصميم الشاشات متوازن.
- تصميم الشاشات جذاب.
- حسن استخدام المساحات الخالية بين عناصر تصميم واجهه التفاعل.
- أن تكون النصوص والصور والرسوم سهله القراءة.

٢-الخلفية Background:

- تكون الخلفية بسيطة وخالية من المشتتات التي تثير الانتباه.
- وجود تباين واضح بين لون الخلفية وألوان العناصر الأمامية.
- تجنب استخدام الألوان الساطعة في الخلفية.

٣-النصوص Text:

- أن تظهر النصوص على الصفحة بشكل واضح ومقروء.
- أن يستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر داخل البرنامج التعليمي.
- أن تكون النصوص صحيحة لغويًا، واضحة المعاني.
- أن يستخدم في الكتابة خطوط مألوفة وتجنب استخدام الخطوط المزخرفة.
- أن يكون حجم الخط هو ١٨ للعناوين الرئيسة و١٦ للعناوين الفرعية، ١٤ للمتن.
- أن يتباين لون الخط مع لون الخلفية مثل: الكتابة باللون الأسود على خلفية بيضاء.
- أن تترك مسافة بين السطور بواقع مسافتين، أو مسافة ونصف.
- أن يتبع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسية والفرعية.

٤- الصور والرسومات الثابتة Graphics& Images:

- أن يكون الهدف من الصورة، أو الرسم واضحًا لدى المتعلم.
- أن تعبر الصورة، أو الرسم عن مضمون المحتوى التعليمي.
- أن تتناسب مساحة ومحاذاة الصورة، أو الرسم مع بقية عناصر الصفحة.
- أن تؤدى الصورة، أو الرسم دورًا وظيفيًا وجماليًا متكاملًا مع نصوص الصفحة.
- أن يكون الرسم التوضيحي واضحًا وبسيطًا قدر الإمكان مع مراعاة النسبة والتناسب بين الرسم والواقع.
- أن تستخدم الصور المألوفة غير المزدحمة بتفاصيل غير مرتبطة بالموضوع.
- أن تستخدم الألوان الواقعية في الصور والرسومات بدلًا من الألوان الرمزية.
- أن تستخدم الصورة البسيطة الصادقة بدلًا من الصورة المركبة.
- أن يتجنب استخدام الفلاتر الملونة حتى لا تعطى المتعلم انطباعًا خاطئًا عن موضوع

التعلم.

٥-الفيديو والرسوم المتحركة Video & Animation :

- أن يتاح للمتعلم التحكم في عرض الفيديو من خلال شريط تحكم الفيديو.
- أن يقلل من استخدام ملفات الفيديو قدر الإمكان لأنها تسبب بطء تحميل.
- أن يكون الرسم المتحرك واضحًا وبسيطاً قدر الإمكان مع مراعاة النسبة والتناسب بين مساحة الرسم ومساحة الصفحة.
- أن تحقق الصورة المتحركة الوضوح بمساحة تخزينية قليلة.
- أن يتجنب جمع لقطتي فيديو في نفس الوقت على نفس الصفحة.
- أن تثير الرسوم المتحركة انتباه المتعلم نحو الشكل والمضمون.
- أن تستخدم السرعة الطبيعية في عرض لقطات الفيديو، إلا إذا لزم الأمر لتأثيرات تعليمية خاصة.
- أن يتجنب استخدام الفلاتر اللونية لأنها تغير من الدرجات الطبيعية للألوان.

٦-الصوت Sound:

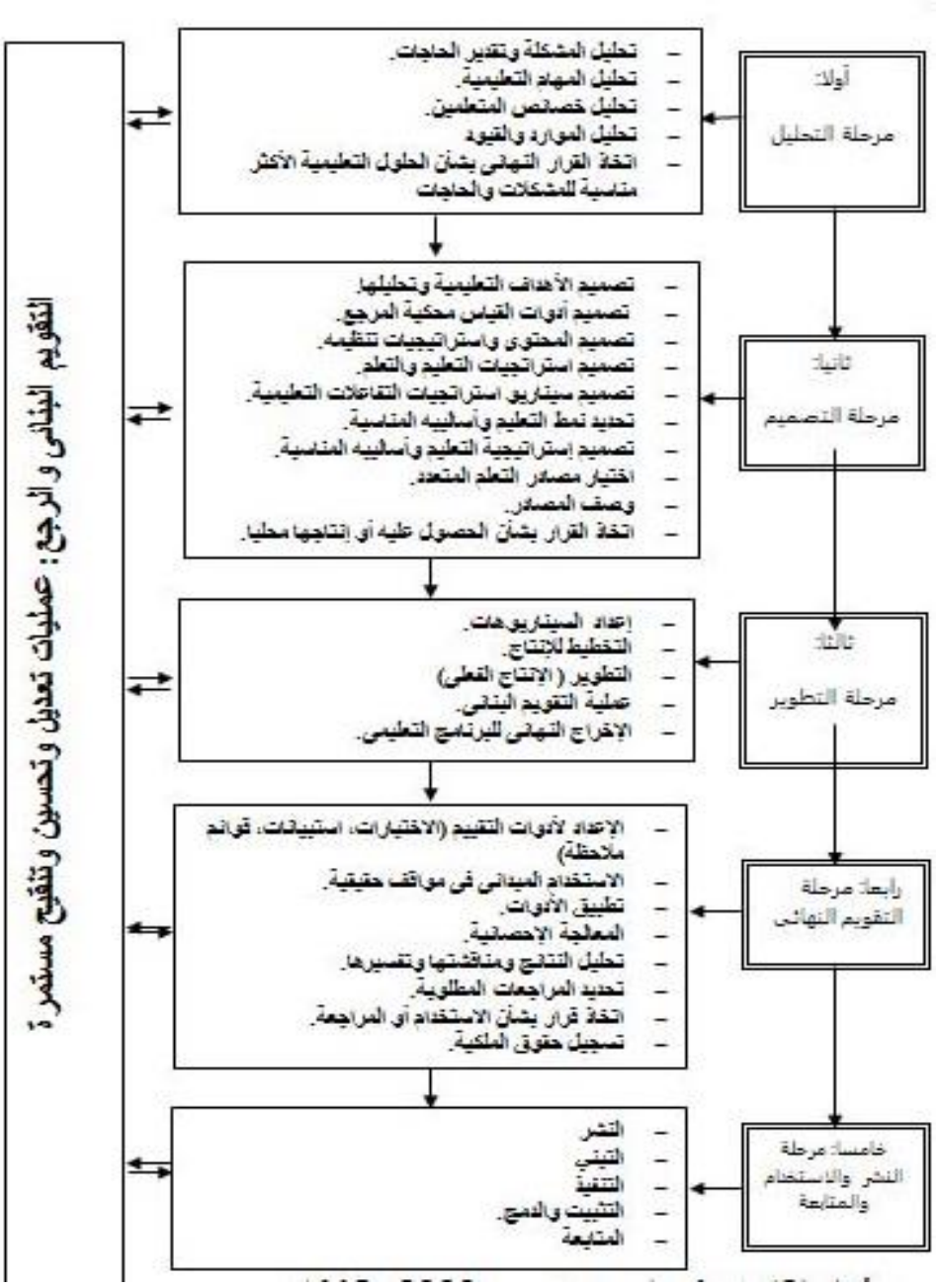
- أن يتناسب الصوت مع الأهداف والمحتوى التعليمي،
- أن تتزامن فترة سماع المؤثرات الصوتية مع النصوص المكتوبة.
- أن يتاح للمتعلم إمكانية إيقاف، أو ضبط مستوى الصوت.
- أن يتجنب المبالغة في استخدام الصوت.
- أن يتناسب الصوت المستخدم مع الوظيفة التي يؤديها.
- أن يختلف صوت التعزيز السلبي عن التعزيز الإيجابي.
- أن يُستخدم في التغذية الراجعة مؤثران على الأكثر أحدهما للإجابة الصحيحة والآخر للإجابة الخاطئة.

٧- مفاتيح التحكم Control Keys:

- إمكانية الخروج من البرنامج في أي وقت يرغب فيها المتعلم.
- أن تكون أزرار التحكم بعنوان نصي، أو تجمع بين الرموز المرئية والعناوين النصية.
- مفاتيح التحكم تظهر في نفس المكان وتعمل بنفس الطريقة خلال البرنامج.
- أن يظهر تغيير واضح في شكل الزر يبين أنه تم الضغط عليه من قبل.

رابعًا: تصميم المعالجة التجريبية:

بعد استعراض وتحليل المراجع والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال محررات الويب التشاركية، وأنماط التشارك المختلفة، والدافعية للإنجاز، وأيضًا الأساليب المعرفية ولا سيما الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي، والتعرف على بحوث التفاعل؛ وإلى جانب مراجعة العديد من المراجع والدراسات والبحوث والنماذج المختلفة التي اهتمت بمجال التصميم التعليمي، مثل نموذج (Ryan et al., (2000, 43 -51؛ خميس (٢٠٠٣)؛ الموسي والمبارك (٢٠٠٥، ١٥٤-١٧٩)؛ والطران (٢٠١٢)؛ Elgazzar, (2013, 35)، فقد تم اختيار نموذج خميس (٢٠٠٣)، حيث يتميز هذا النموذج ببساطته ووضوحه وإمكانية تنفيذه بيسر وسهولة، وذلك بعد تعديل ودمج بعض خطواته الفرعية؛ بما يتماشى مع طبيعة المعالجات التجريبية محل البحث، كما يوضح الشكل (٢) كالتالي:



شكل(٢) نموذج خميس (٢٠٠٣)

1- مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١-١ تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: تعددت مشكلة البحث في التعرف على أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي في التحصيل والدافعية للإنجاز لدى بعض المتعلمين الذين يعانون مشكلة في استيعاب بعض موضوعات مادة (مصادر اقتناء)، حيث لاحظ الباحث- من خلال الحوار والمناقشة مع طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم- وجود قصور في إلمام المتعلمين ببعض الجوانب المعرفية الخاصة: بمصادر اقتناء المعلومات وتصنيفها، ونظراً لما تتميز به محررات الويب التشاركية من إمكانات تجعلها قادرة على مشاركة الطلاب في بناء معارفهم؛ فقد حاول الباحث توظيف المحررات التشاركية؛ بحيث يمكن الاستفادة منها في تدريس إحدى وحدات مادة مصادر اقتناء المعلومات وتصنيفها من خلال أنماط التشارك التي تتناسب مع الطلاب ومستواهم المعرفي.

١-٢ تحليل المهمات التعليمية: اشتمل البحث على بعض المهمات التعليمية التي يجب أن يُلم بها طالب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، قبل تخرجه، وتتمثل هذه المهمات في دراسة التصنيفات المختلفة لمصادر المعلومات، سواء المواد المطبوعة والتي تتمثل في (الكتب، القواميس، الدوريات، الرسائل العلمية...)، أو المواد غير المطبوعة والتي تتمثل في (المواد السمعية، المواد البصرية، المواد السمعية والبصرية، المصغرات الفيلمية).

١-٣ تحديد خصائص المتعلمين: تم تصنيف الطلاب وفقاً للأسلوب المعرفي إلى مستقلين ومعتمدين على المجال؛ وبناءً على ذلك تم تحديد فئة طلاب العينة (طلاب المجموعات التجريبية الأربع من طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم)، أما عن الخصائص الخاصة بعينة البحث، فقد تم التأكد من أن جميع الطلاب لديهم بيانات الدخول لموقع المقرر(اسم المستخدم، وكلمة المرور) والتي تم توزيعها من قبل الباحث، كما التأكد من خبرة (عينة البحث) بالكمبيوتر وشبكة الإنترنت؛ فقد لوحظ ذلك من خلال أدائهم في معامل الكمبيوتر المزودة بشبكة الإنترنت بالكلية؛ فوجد أن مهارات الطلاب المستهدفين قوية لاستخدام الإنترنت، وإمكانية إجراء حوار نصي ومحادثة كتابية باستخدام برامج الحوار والمنتديات التعليمية، والتأكد أيضًا من أن كلًا منهم لديه بريد إلكتروني فعال، كما أنه قادر على تحميل ورفع الملفات غبر الويب، والتي قد تصل إلى درجة الإتقان.

١-٤ تحليل الموارد والقيود المتاحة: تمثلت الموارد المتاحة في الآتي:

-قام الباحث بتطوير بيئة المحرر التشاركي (محل البحث والدراسة) في ضوء توفير ما يلزم للطلاب من دروس عبر بيئة التعلم التشاركية، بحيث يدخل الطلاب من خلال بيانات الدخول المسموح لهم بها، بحيث يتعلم كل فرد فيهم وفقاً لقدراته الخاصة ونمط التشارك المسموح به.

- قام الباحث بتصميم غرف الحوار المباشرة وغير المباشرة؛ وفقاً لتقسيم الطلاب في نمط التشارك، سواء كان معلمًا مع متعلم، أو متعلمًا مع متعلم.

-تم الاتفاق بين الطلاب والباحث على موعد التشارك الذي يلتقي فيه أطراف كل مجموعة للتشارك.

٢- مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

٢-١ إعداد قائمة الأهداف السلوكية: قام الباحث بإعداد الأهداف التعليمية الإجرائية التي يجب أن يصل إليها الطلاب بنهاية دراستهم للدروس المرفوعة عبر محررات الويب التشاركية كما هو مشار إليه في ملاحق البحث، وقد اشتملت هذه القائمة على موضوعات المواد المطبوعة والتي تتمثل في (الكتب، القواميس، الدوريات، الرسائل العلمية...إلخ)، أو المواد غير المطبوعة والتي تتمثل في (المواد السمعية، المواد البصرية، المواد السمعية والبصرية، المصغرات الفيلمية). وقد تم صياغة الأهداف التعليمية، وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وفي ضوء ذلك تم تعديلها بناًء على التعديلات التي أشاروا بها.

٢-٢ تنظيم محتوى المحررات التشاركية وتتابع عرضه: تم القيام بعدة خطوات لتنظيم عناصر محتوى المحررات التشاركية وتتابع عرضه، وتتمثل هذه الخطوات في تحديد محتوى الوحدة الثانية من مقرر (مصادر الاقتناء) لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية، وعنوانها " تصنيف مصادر اقتناء المعلومات"، وذلك لتعريف الطلاب بالمصادر المختلفة للحصول على المعلومات؛ سواء المطبوعة منها، أو غير المطبوعة في صورته الأولية مقسمًا إلى ثلاثة دروس، كما تم القيام بتنظيم عناصر المحتوى الإلكتروني لتبدأ بعنوان الدرس، الأهداف السلوكية للدرس، شرح محتوى الدرس، اختبار تقويم ذاتي، معلومات إثرائية بداخل المحتوى، التقويم النهائي، قضية النقاش.

٢-٣ تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم: فيما يخص استراتيجيات التعلم؛ اعتمد الباحث على استراتيجية التعلم الفردي الذاتي والذي يتعلم فيها الفرد وفقاً لخطوه الذاتي وقدراته وحاجاته التعليمية وميوله واستعداداته المعرفية؛ بما يحقق ويساعد كل طالب على الوصول إلى معدل الإتقان المنشود في كل درس من دروس الموقع على حده،

واستراتيجية توليد الأسئلة الذاتية التي توجه المتعلم نحو توليد الأسئلة الذاتية ذات المستوى العالي في التفكير، استراتيجية اتخاذ القرار التي تساعد على زيادة قدرة المتعلمين على الربط بين السبب والنتيجة، من خلال اختياراتهم الواعية بطرق وأساليب معينة من التفكير والنتائج المترتبة على هذه الخيارات.

٢-٤ تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية: ويقصد بها تحديد أدوار المعلم والمتعلم، وشكل البيئة التعليمية، وبيئة التشارك داخل محررات الويب التشاركية، ونوعية هذه التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل المعلم مع المتعلم، والمتعلم مع المتعلم، وذلك في إطار تفاعلات فردية وتعاونية وتشاركية في مجموعات صغيرة.

٢-٥ تصميم نمط التعلم وأساليبه: استطاع الباحث الجمع بين استراتيجية التعليم الفردي المستقل، وذلك من خلال التصفح في محتوى محررات الويب التشاركية على الموقع والتفاعل معها وتنفيذ الأنشطة المطلوبة منه، واستراتيجية التعلم القائمة على المجموعات الصغيرة في عرض المناقشات عبر غرف الحوار والشات عبر منتدى الوحدة.

٢-٦ اختيار مصادر التعلم المتعددة: نظرًا لطبيعة المهمة والخبرة ونوعية مثيرات المحتوى التعليمية ونمط التعليم تم اختيار أنسب المصادر والتي ارتكزت بطبيعتها على محررات الويب التشاركية؛ إلا إن أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية وأنماط الأسلوب المعرفي لها تأثير كبير في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز.

٢-٧ وصف مصادر التعلم ووسائله المتعددة: لقد تم وضع مجموعة مواصفات لمحررات الويب التشاركية محل البحث كالتالي: المرونة في تنظيم المحتوى؛ فيمكن لأي موقع أن ينظم محتوياته بالأسلوب الذي يناسبه، سهولة إنشاء الصفحات، سهولة إنشاء روابط لصفحات أخرى، إمكانية تحرير المحتويات فقط للمشاركين في مجموعات التعلم، بساطة أوامر تنسيق المحتوى، إمكانية حفظ سجل الصفحات وتعقب التغييرات (لكل مستخدم)، تيسير العمل التعاوني الجماعي.

٢-٨ اتخاذ القرار بشأن الحصول على المصادر، أو إنتاجها محليًا: نظرًا للتعرف على أنظمة التحرير التشاركي عبر الويب ومعالجات البحث والمواصفات التي تم وضعها تم اختيار محررات(wikispaces) ليتم من خلالها تصميم بيئات التشارك خلال المحررات التشاركية محل البحث.

٣- مرحلة التطوير: اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

٣-١ إعداد تصميمات المحررات التشاركية في ضوء المعالجات التجريبية للبحث: قام الباحث بإعداد تصميمات محررات الويب التشاركية وفق معالجات البحث مكونة من أربع مجموعات تجريبية، كما تم الإشارة إليها مسبقًا.

٣-٢ التخطيط للإنتاج: بعد تحديد التصميمات المختلفة وفقاً للمجموعات الأربع؛ تم عمل السيناريو اللازم لإنتاج بيئة محررات الويب التشاركية والتي تناسب كل نوع من التصميمات المختلفة، ثم قام الباحث بتجهيز الأجهزة والأدوات، والبرامج التي يعتمد عليها في الإنتاج، واشتملت على: جهاز كمبيوتر متعدد الوسائط متوافق مع برنامج Windows 7، وأما البرامج فهي: برنامج Front page 2003، برنامج HTML، برنامج ACCESS 2003، برنامج Photo Shop، وبرنامج ASPNET، قواعد بيانات (wikispaces)، طابعة، اتصال بالإنترنت.

٣-٣ التطوير (الإنتاج) الفعلي: شملت عملية التطوير إنتاج البيئات التشاركية على النحو التالي:

٣-٣-١ إنتاج بيئة المحرر التشاركي.

٣-٣-٢ تهيئة إعدادات المحرر التشاركي.

٣-٣-٣ تطوير قوائم الإبحار بالمحتوى.

٣-٣-٤ تطوير أساليب التوجيه.

٣-٤ عملية التقويم البنائي: بعد الانتهاء من التصميم؛ تم عرض الموقع (بيئة محررات الويب التشاركية) على مجموعة الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم عمل التعديلات المقترحة من السادة المحكمين، وأصبح الموقع في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على عينة البحث.

٣-٥ عملية التشطيب والإخراج النهائي للبرنامج: بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي للمحررات للوقوف على ضبط المتغيرات ومساقاتها والتأكد من خلو البيئات من الأخطاء في التصميم من الناحيين الفنية والتربوية، وتعديل ما يلزم بناء على آراء السادة الخبراء والمحكمين، وطبقاً لنموذج التصميم والتطوير التعليمي المتبع؛ تم إعداد البيئات في صورتها النهائية، ثم قام الباحث بتطبيق الموقع على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية، شعبة تكنولوجيا التعليم- غير عينة البحث الأساسية- وذلك للوقوف على مدى صلاحية الموقع للتطبيق الفعلي على عينة البحث، وفي ضوء ذلك تم عمل عمليات التقويم البنائي، والانتهاء من الإخراج النهائي للموقع وأصبح جاهزًا للتطبيق الفعلي على عينة البحث.

خامسًا: أدوات البحث:

١- اختبار التحصيل:

أ-تحديد هدف الاختبار: قياس مستوى تحصيل الطلاب عينة البحث في المحتوى المرتبط بوحدة (تصنيف مصادر الاقتناء) لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية.

ب-جدول مواصفات الاختبار: للتأكد من أن اختبار التحصيل يتضمن عينة السلوك المطلوب؛ استخدم جدول المواصفات؛ لتحديد المستويات المعرفية التي ينبغي قياسها (التذكر- الفهم- التطبيق) في هذا البحث، ومن هنا استطاع الباحث أن يحدد مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بكل جزء من أجزاء وحدة (تصنيف مصادر الاقتناء) في كل مستوى من المستويات المعرفية السابقة، وتحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية، ومدى توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية الخاصة بموضوعات التعلم المرتبطة بالوحدة المختارة.

ج-صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد؛ فهي أكثر أنواع الأسئلة مرونة وفعالية في قياس مخرجات التعليم المختلفة في المجال المعرفي، ويتكون السؤال في هذا النمط من جزأين، هما: الدعامة: وهي مقدمة، أو رأس السؤال، والبدائل، أو الاستجابات: وتعرف بالمشتتات للانتباه، ومن بينها الإجابة الصحيحة، وكان عدد تلك البدائل (٤) بدائل.

د-وضع تعليمات الاختبار: تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار في الصفحة الأولى، وهذه التعليمات تتضمن وصفاً مختصرًا للاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، كما طلب من الطلاب عدم تدوين أي إشارة في كراسة الأسئلة. وقد تكون أسئلة الاختبار من (٣٥) سؤالًا، وبعد ذلك تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم عمل التعديلات التي أشاروا بها.

هـ-تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار: تم تقدير الإجابة الصحيحة لكل سؤال بدرجة واحدة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار(٣٥) درجة.

و-التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من طلاب الفرقة الثانية، بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الأشراف، قوامها (٤٠) طالبًا من غير مجموعات البحث، وذلك بهدف:

- **تحديد زمن الإجابة على الاختبار:**

حيث تم ذلك من خلال المعادلة التالية:

متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمنًا + متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل الأعلى زمنًا.

واتضح من خلال هذه المعادلة أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار هو (٢٢) دقيقة.

• **التأكد من وضوح الأسئلة ومناسبتها:** وقد روعي في صياغة الأسئلة الوضوح ودقة الصياغة من خلال عرضها على الطلاب، وقد تبين أن استفسارات أفراد العينة الاستطلاعية عن عدم وضوح بعض الأسئلة، أو دقتها كانت طفيفة.

• **حساب صدق الاختبار، وذلك من خلال:**

-صدق المحكمين: تم عرض اختبار التحصيل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال (مناهج وطرق تدريس- علم النفس- تكنولوجيا التعليم)، وقد التزم الباحث بكل ما جاء في ملاحظاتهم من تعديلات واقتراحات.

-الصدق الذاتي: تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للاختبار (٠,٨٧)، وتشير هذه القيمة إلى أن معامل صدق الاختبار كان عاليًا ويمكن استخدامه باطمئنان.

-صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال، والدرجة الكلية للاختبار لكل طالب، وقد تم استبعاد الأسئلة التي كان معامل الارتباط فيها أقل من (٠,٢٩).

• **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار " Test Retest " حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد التجريب الاستطلاعي للاختبار بثلاثة أسابيع على العينة نفسها وفي الظروف نفسها، وتم حساب معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات الطلاب في كل تطبيق، وبلغ معامل الارتباط(٠,٧٦)، وهو ارتباط قوي.

• **تحليل مفردات الاختبار:** تم تحليل مفردات الاختبار لحساب معامل:

- **السهولة والصعوبة:** تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد وجدت الباحث أن معاملات السهولة تراوحت بين (٠,٢٣-٠,٨١)، وبذلك تكون مفردات الاختبار جميعها تقع داخل النطاق المحدد، وبناء عليه تم إعادة ترتيب أسئلة الاختبار بناء على درجة صعوبتها.

- التمييز: تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠,٨٦ – ٠,٢٢)؛ مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار ذات تمييز عالٍ ومناسبة تسمح بقياس تحصيل الطلاب في الوحدة المحددة، والتمييز بين مستوياتهم المختلفة.

٣-٢ مقياس الدافعية للإنجاز:

تم إعداد المقياس من خلال الرجوع إلى الدراسات التي تم الاستفادة منها في وضع مقياس دافعية الإنجاز، ومنها دراسة (عزيز والهماوندي، ٢٠٠٧؛ إبراهيم، ٢٠١٠؛ القبالي، ٢٠١٢؛ أبو موتة وزكي، ٢٠١٢؛ الحجري، ٢٠١٤؛ عفيفي وآخرون، ٢٠١٥؛ خلاف، ٢٠١٦) وفقاً للآتي:

أ-تحديد الهدف من المقياس: تعرف مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب بعد دراسة وحدة (تصنيف مصادر الاقتناء) باستخدام محررات الويب التشاركية.

ب-صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء الأهداف التعليمية التي تم تحديدها وكذلك على ضوء المحاور الرئيسة التي تم تحديدها للمقياس، وتكونت عبارات المقياس من(٥٠) عبارة موزعة على المحاور الثلاثة التي تم تحديدها.

ج- تحديد طبيعة المقياس: تبنى الباحث طريقة ليكرت المعروفة بطريقة التقديرات المتجمعة، حيث تتدرج الاستجابة لعبارات المقياس من (دائماً- أحياناً- لا يحدث إطلاقاً)، وذلك لأن التدرج الثلاثي يتيح الفرصة للكشف عن أوجه التباين في استجابات الطلاب بالإضافة إلى ملاءمته لطلاب المرحلة الجامعية، حيث تم تخصيص الاستجابات الثلاث الخاصة بالعبارات الإيجابية على الدرجات (٣-٢-١) على التوالي، أما العبارات السلبية فتتبع الدرجات (١-٢-٣).

د-وضع تعليمات المقياس: تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى، وقد تضمنت التعليمات وصفًا مختصرًا للمقياس، وكيفية الإجابة عن عباراته، كما أشارت التعليمات إلى عدم وجود زمن محدد للإجابة عن كل العبارات، وبعدها قام الباحث بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آراء المحكمين تم عمل التعديلات المطلوبة.

هـ- التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس والتحكيم عليه والوصول إلى الصورة النهائية، تم تطبيقه على مجموعة غير مجموعة البحث الأصلية، وقوامها (٤٠) طالبًا، وقد أجاب الباحث- أثناء التطبيق- عن بعض استفسارات الطلاب (عينة البحث الاستطلاعية)، وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للمقياس وتصحيح استجابات الطلاب تم تفريغ البيانات لحساب الآتي:

١)-تحديد زمن الإجابة: تم حساب الزمن خلال المعادلة التالية:

متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمنًا + متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل الأعلى زمنًا، واتضح من المعادلة أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس (٣٠) دقيقة.

٢)-**حساب صدق المقياس**: وللتأكد من ذلك؛ استخدم الباحث:

أ)-صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة: علم نفس، مناهج وطرق تدريس، تكنولوجيا التعليم، وقد رأوا أن المقياس يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وقد أجرى الباحث التعديلات التي أشاروا بها.

ب)-الصدق الذاتي: تم حساب معامل الصدق الذاتي للمقياس، وذلك بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبحساب قيمة الصدق الذاتي للمقياس وجد أنها (٠,٩٣)، وتشير هذه القيمة إلى أن معامل صدق المقياس عالٍ ويمكن استخدامه باطمئنان.

ج) تم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس: عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لكل طالب، وقد روعي أن تحذف العبارات التي يمكن أن يصل معامل ارتباطها إلى أقل من (٠,٢٩)، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أية عبارة من عبارات المقياس، ليصبح إجمالي عبارات المقياس (٥٠) عبارة.

٣)-حساب ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كروقباخ، وقد وجد أن معامل الثبات هو(٠,٨٧)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها.

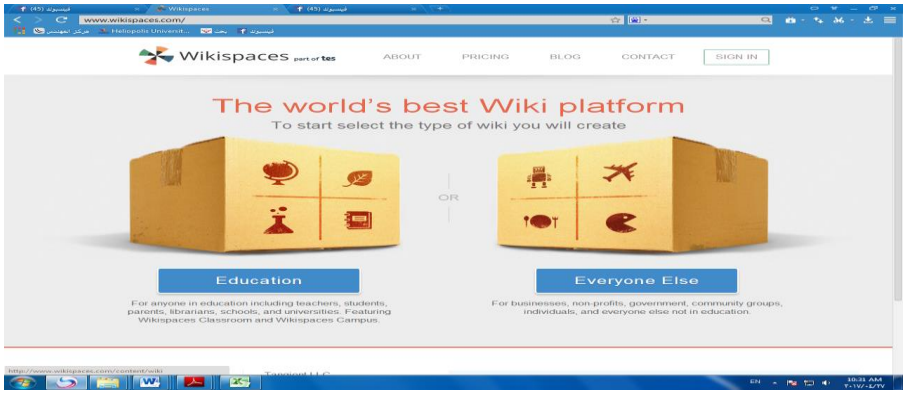
ز-الصورة النهائية للمقياس: تضمنت الصورة النهائية للمقياس(٥٠) عبارة موزعة على أربعة محاور وهي: (الشعور بالمسئولية- السعي نحو التفوق- المثابرة- التخطيط للمستقبل)، وقد كانت الدرجة العظمى للمقياس(١٥٠)، والدرجة الحيادية (١٠٠)، والدرجة الصغرى(٥٠).

سادسًا: تجربة البحث:

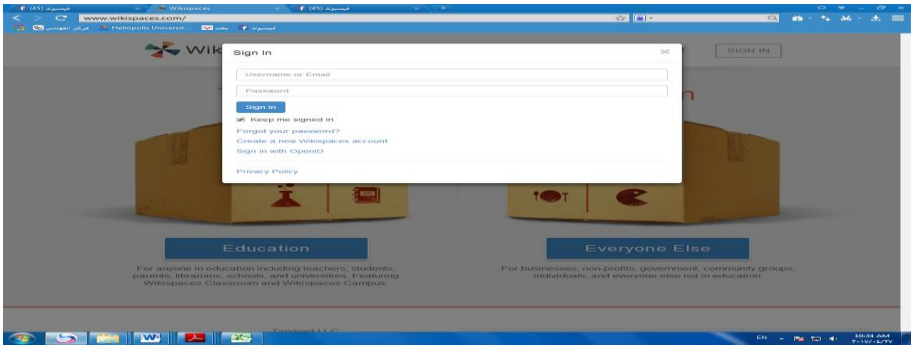
تمت إجراءات تجربة البحث كما يلي:

بعد أن تم إعداد اختبار التحصيل ومقياس الدافعية للإنجاز، وبعد أن تم بناء البيئة التشاركية القائمة على محررات الويب التشاركية، وضبطها والتأكد من صلاحيتها للاستخدام، قام الباحث بإجراءات تنفيذ تجربة البحث والتي يتم توضيحها في الخطوات التالية:

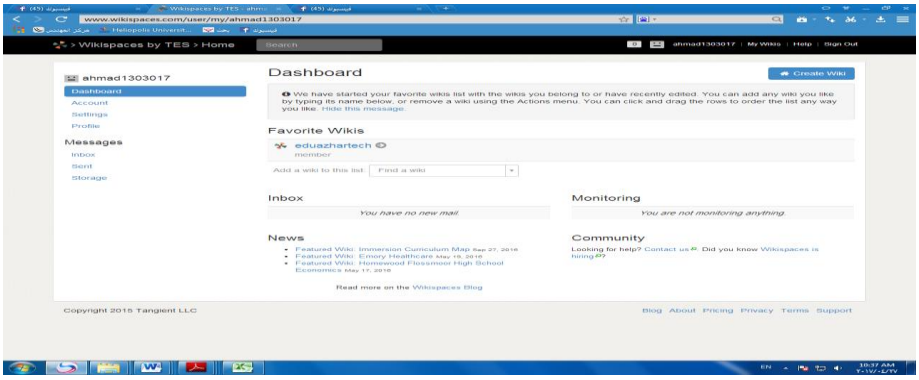
- بعد اختيار عينة البحث قام الباحث بعمل الجلسة التحضيرية الأولى: وقد تم شرح الهدف من التجربة للطلاب(البيئة التشاركية)، وإمكاناتها، وكيفية السير والتعلم والاستفادة منها، حيث قام الباحث بإنشاء حساب خاص على شبكة التواصل الاجتماعي "محررات الويب التشاركية"؛ ليتم من خلاله شرح دروس الوحدة، وبعدها تم إضافة طلاب المجموعات التجريبية على الصفحة الخاصة بالباحث كأعضاء، وقد تم توزيع اسم المستخدم وكلمة السر الخاصة بكل طالب، وقد تم شرح كيفية الدخول على الموقع: https://wikispaces.com/join/X4QHPXM، ومنه يتم التسجيل باسم الطالب وكلمة السر ليصبح الموقع كالتالي: http://www.wikispaces.com/user/my/ashraf40303017 وبعد يدخل الطالب على دروس البيئة التشاركية ليبدأ دراسته من خلال الموقع: https://eduazhartech.wikispaces.com/، وتوضح الأشكال أرقام:(٣)،(٤)،(٥)،(٦):



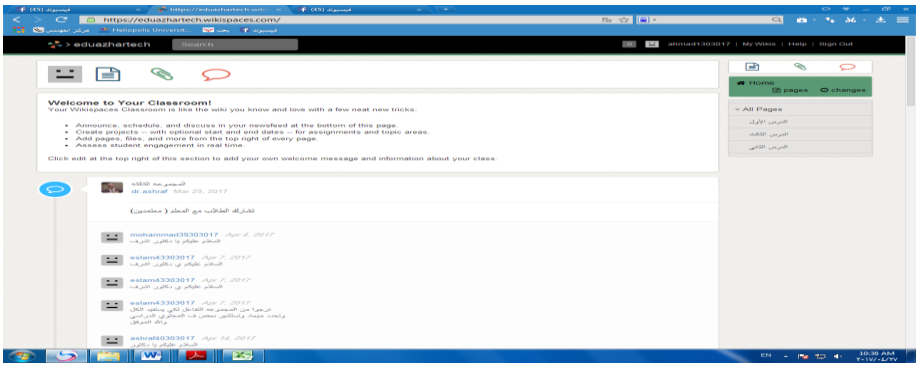
شكل(٣) يوضح صورة صفحة البدء في بيئة الويب التشاركية



شكل(٤) يوضح صورة صفحة التسجيل في بيئة الويب التشاركية



شكل(٥) يوضح صورة صفحة الدخول في بيئة الويب التشاركية



شكل(٦) يوضح صورة البدء في الدراسة عبر بيئة الويب التشاركية

-تم إتاحة المحررات التشاركية الأربعة عبر الويب، وذلك بحيث يتم من خلال هذه المحررات المشاركة دراسة المحتوى المرتبط بوحدة تصنيف مصادر الاقتناء، ذلك وفقًا للمجموعات الأربع المشار إليها مسبقًا.

-التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق اختبار التحصيل ومقياس الدافعية للإنجاز قبلياً على عينة البحث.

-التأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربع قبل البدء في تدريس الوحدة المختارة باستخدام أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية، حيث قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية للإنجاز، وبعدها تم رصد الدرجات لإجراء المعالجة الإحصائية ومعرفة الفروق بين المجموعات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد ما إذا كان هناك تجانس بين المجموعات من عدمه بين المجموعات الأربع، وقد تم التأكد من ذلك باستخدام اختبار(ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح ذلك الجداول أرقام: (١)،(٢)،(٣)،(٤):

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق القبلي لاختبار التحصيل لدى مجموعات البحث:

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التجريبية الأولى	١٥	٩,٨٦	١,٨٠
التجريبية الثانية	١٥	٩,٢٦	١,٥٧
التجريبية الثالثة	١٥	٩,٧٣	١,٧٥
التجريبية الرابعة	١٥	٩,٤٠	١,٧٢

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز لدى مجموعات البحث:

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التجريبية الأولى	١٥	٥١,٧٣	٤,٩٣
التجريبية الثانية	١٥	٥٢,٥٣	٣,٨١
التجريبية الثالثة	١٥	٥٢,٠٦	٣,٥٣
التجريبية الرابعة	١٥	٥١,٧٣	٣,٣٩

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف

عن التجانس بين المجموعات في القياس القبلي لاختبار التحصيل:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	٣,٥٣	٣	١,١٧	٠,٣٩	غير دالة

داخل المجموعات	١٦٥,٢٠	٥٦	٢,٩٥		
المجموع	١٦٨,٧٣	٥٩			

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف

عن التجانس بين المجموعات في القياس القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية) (ف)	مستوى الدلالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	٦,٤٥	٣	٢,١٥	٠,٤٣	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٤,٥٣	٥٦	٤,٩٠		
المجموع	٢٨٠,٩٨	٥٩			

تم تحليل نتائج تطبيق كل من اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الدافعية للإنجاز للمجموعات التجريبية الأربع، كما هو في جدولي: (٣) (٤)، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات الاختبار القبلي لكل من الاختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الدافعية للإنجاز. وقد استخدم الباحث- في ذلك- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance (ANOVA)، ويتضح من جدولي: (٣) (٤) عدم وجود فروق بين المجموعات الأربع في درجات كل من اختبار التحصيل ومقياس الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة (ف) في اختبار التحصيل ٠,٣٩، وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة(ف) في مقياس دافعية الإنجاز ٠,٤٣ وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الأربع قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

- تدريس الوحدة المختارة لمجموعات البحث الأربع: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي البحث؛ تم بدء عملية التدريس لطلاب المجموعات الأربع وفقاً للخطة الدراسية التي تم وضعها من قبل أستاذ المادة، وقد استمرت عملية التدريس الفعلية لمدة (٦) أسابيع بعيداً عن فترة تطبيق أداتي البحث.

- التطبيق البعدي لأداتي البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة التعليمية المختارة لمجموعات البحث تم تطبيق أداتي البحث تطبيقاً بعدياً على طلاب مجموعات البحث التجريبية، وبعد الانتهاء من عملية التطبيق؛ تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات وإعدادها لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وعرض النتائج، وتفسيرها في ضوء ما يكشف عنه البحث من نتائج.

سابعًا: المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بالمعالجة الإحصائية للبيانات، عبر استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وذلك لاختبار فروض البحث.

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتائج التأثير الأساسي لنمط عرض التشارك (معلم – متعلم/ متعلم – متعلم) في التحصيل والدافعية للإنجاز:

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل الأول من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر اختلاف نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؛ اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الأول: ونص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين(نمط التشارك، والأسلوب والمعرفي) والمتوسطات الداخلية (م)، والانحرافات المعيارية (ع)، وذلك للمجموعات الأربع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج:

جدول (٥) المتوسطات الطرفية والمتوسطات الداخلية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعات التجريبية على اختبار التحصيل البعدي:

الأسلوب المعرفي						
نمط		مستقل		معتمد		المتوسط الطرفي
		م	ع	م	ع	

التشارك	المعلم- المتعلم	٣١,٤٠	١,٦٨	٣١,٥٣	١,٥٥	٣١,٤٦
	المتعلم- المتعلم	٢٠,٠٠	١,٤١	١٩,٤٦	٠,٩٩	١٩,٧٣
	المتوسط الطرفي	٢٥,٧٠		٢٥,٥٠		

باستقراء جدول (٥) يتضح وجود اختلاف بين المتوسطات الداخلية والطرفية بين المجموعات الأربع على اختبار التحصيل البعدي طبقاً لمتغيرات البحث المستقلة؛ مما تطلب استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وذلك للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه بين الأنماط المختلفة، ويوضح جدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل:

جدول (٦) نتائج

تحليل التباين الثنائي الاتجاه(٢×٢) لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	الدلالة
نمط التشارك	٢٠٦٥,٠٦	١	٢٠٦٥,٠٦	١٠٠٥,٠١	٠,٠٠	دالة
الأسلوب المعرفي	٠,٦٠	١	٠,٦٠	٠,٢٩	٠,٥٩	غير دالة
التفاعل بين بين نمط التشارك والأسلوب المعرفي	١,٦٦	١	١,٦٦	٠,٨١	٠,٣٧	غير دالة
الخطأ المعياري	١١٥,٠٦	٥٦	٢,٠٥			
التباين الكلي	٢١٨٢,٤٠	٥٩				

وباستقراء النتائج في جدول(٦) يتضح أن قيمة(ف) المحسوبة لنمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية(المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) بلغت (١٠٠٥,٠١)، وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يدل على أن نمط التشارك كمتغير يؤثر في التحصيل على أفراد العينة.

كما يتضح من جدول(٥) أن المتوسطات الطرفية لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية بلغت (٣١,٤٦)، وهي أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تشارك المتعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية (١٩,٧٣)؛ مما يدل على تفوق مجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط

تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية؛ حيث إن الدلالة توجه لصالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى في التحصيل.

وبالتالي لم يتحقق الفرض الأول، والذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ومن ثم تم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح المجموعة التي درست من خلال نمط تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية.

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر اختلاف نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؛ اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الثاني: ونص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين(نمط التشارك، والأسلوب والمعرفي) والمتوسطات الداخلية (م)، والانحرافات المعيارية (ع)، وذلك للمجموعات الأربع في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، ويوضح ذلك جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الطرفية والمتوسطات الداخلية

والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعات التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز:

الأسلوب المعرفي						
نمط التشارك		مستقل		معتمد		المتوسط الطرفي
		م	ع	م	ع	
	معلم/متعلم	١٣٨,٧٣	٣,٢٦	١٤٠،٣٣	٢,٧٤	١٣٩,٥٣
	متعلم/متعلم	٩٩,٨٦	٥,٠٤	٩٩,٠٠	٣,٤٦	٩٩,٤٣

	المتوسط الطرفي	١١٩,٣٠	١١٩,٤٨	

وباستقراء جدول (٧) يتضح وجود اختلاف بين المتوسطات الداخلية والطرفية بين المجموعات الأربعة في مقياس الدافعية للإنجاز البعدي طبقاً لمتغيرات البحث المستقلة؛ مما تطلب استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وذلك للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه بين الأنماط المختلفة، ويوضح جدول (٨) ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز:

جدول (٨) نتائج

تحليل التباين ثنائي الاتجاه(٢×٢) لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	الدلالة
نمط التشارك	٢٤١٢٠,١٥	١	٢٤١٢٠,١٥	١٧٣٦,١٥	٠,٠٠	دالة
الأسلوب المعرفي	٢,٠١	١	٢,٠١	٠,١٤	٠,٧٠	غير دالة
التفاعل بين نمط التشارك والأسلوب المعرفي	٢٢,٨١	١	٢٢,٨١	١,٦٤	٠,٢٠	غير دالة
الخطأ المعياري	٧٧٨,٠٠	٥٦	١٣,٨٩			
التباين الكلي	٢٤٩٢٢,٩٨	٥٩				

وباستقراء النتائج في جدول(٨) يتضح أن قيمة(ف) المحسوبة لنمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية(المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) بلغت(١٧٣٦,١٥)، وهي نسبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن نمط التشارك كمتغير يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى الطلاب أفراد العينة.

كما يتضح من جدول(٧) أن المتوسطات الطرفية لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية بلغت (١٣٩,٥٣)، وهي أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط تشارك المتعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية (٩٩,٤٣)؛ مما يدل على تفوق مجموعة الطلاب الذين درسوا بنمط

تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية؛ حيث إن الدلالة توجه لصالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى في الدافعية للإنجاز.

وبالتالي لم يتحقق الفرض الثاني، والذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، ومن ثم تم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المعلم-المتعلم، وأفراد المجموعة التجريبية التي درست بنمط تشارك المتعلم-المتعلم في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التي درست من خلال نمط تشارك المعلم- المتعلم لمحررات الويب التشاركية.

ثانياً: نتائج التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) على المجال الإدراكي على التحصيل والدافعية للإنجاز:

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل الثالث من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؛ اختبار صحة الفرض التالي:

<u>الفرض الثالث:</u> ونص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

وباستقراء جدول (٥) يتضح أن المتوسطات الطرفية لمجموعة الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المستقل بلغت (٢٥,٧٠)، وهي أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد (٢٥,٥٠)؛ مما يدل على تفوق مجموعة الطلاب المستقلين عن المجال؛ ولكن لا يوجد فرق بينهم وبين الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكي في التحصيل، مما تطلب استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وذلك للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه بين الأنماط المختلفة.

وباستقراء النتائج في جدول(٦) يتضح أن قيمة(ف) المحسوبة للأسلوب المعرفي(المستقل- المعتمد) على المجال الإدراكي بلغت(٠,٢٩) وهي نسبة غير دالة إحصائيًا، ومن ثم دل على أن الأسلوب المعرفي كمتغير لا يؤثر في التحصيل على أفراد العينة.

وبالتالي تحقق الفرض الثالث، ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل الربع من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؛ اختبار صحة الفرض التالي:

<u>الفرض الرابع:</u> ونص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين(نمط التشارك، والأسلوب المعرفي) والمتوسطات الداخلية (م)، والانحرافات المعيارية (ع)، وذلك للمجموعات الأربع في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

وباستقراء جدول (٧) يتضح أن المتوسطات الطرفية لمجموعة الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي بلغت (١١٩,٣٠) أقل من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكي وهو(١١٩,٤٨)، ولكن لا يوجد فرق بين الطلاب المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في الدافعية للإنجاز، مما تطلب استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وذلك للتأكد من وجود فروق دالة من عدمه بين الأنماط المختلفة.

وباستقراء النتائج في جدول(٨) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة للأسلوب المعرفي(المستقل- المعتمد) بلغت(٠,١٤) وهي نسبة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي كمتغير لا يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى الطلاب أفراد العينة.

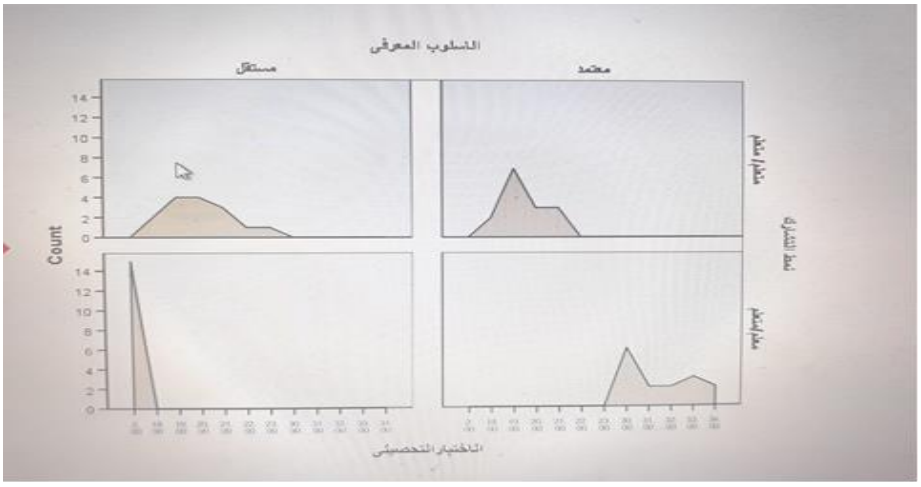
وبالتالي تحقق الفرض الرابع، ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المستقل، وأفراد المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المعتمد في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

ثالثاً: نتائج التأثير الأساسي للتفاعل بين نمط التشارك والأسلوب المعرفي على التحصيل والدافعية للإنجاز:

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل الخامس من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) والأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم لمادة مصادر الاقتناء؛ اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض الخامس: ونص على أنه: لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

وباستقراء نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل، والتي يوضحها جدول: (٦) حيث تشير إلى إن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي بلغت (٠,٣٧)، وهى نسبة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية (معلم-متعلم/ متعلم- متعلم) والأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) لدى الطلاب بما لا يؤثر في التحصيل المعرفي لطلاب عينة البحث، والشكل (٦) يوضح عدم وجود تفاعل بين مستويي المتغيرين المستقلين على اختبار التحصيل المعرفي:



شكل(٦) رسم بياني يوضح

عدم وجود تفاعل دال بين المتغيرين المستقلين في التحصيل المعرفي

ويتضح من الشكل (٦) أنه لا يوجد تفاعل بين المتغيرين المستقلين: نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية(معلم-متعلم/ متعلم- متعلم) والأسلوب المعرفي

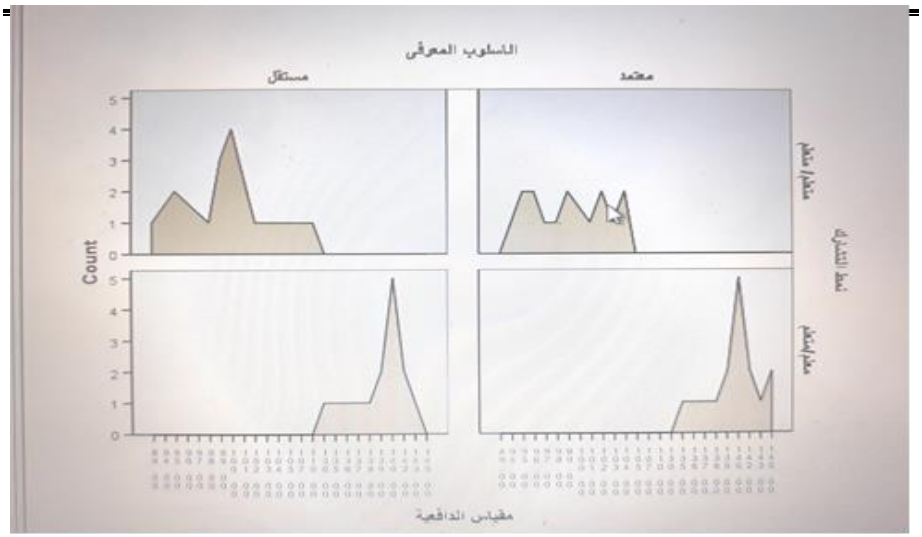
(مستقل- معتمد) لدى الطلاب على التحصيل المعرفي.

وبناءً عليه تحقق الفرض الخامس، والذي نص على أنه: لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

وقد تطلبت الإجابة عن التساؤل السادس من أسئلة البحث، ونصه: ما أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب (المعلم- المتعلم/ المتعلم- المتعلم) والأسلوب المعرفي(المستقل/ المعتمد) على دافعية طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للإنجاز؛ اختبار صحة الفرض التالي:

الفرض السادس: ونص على أنه: لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

وباستقراء نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز، والذي يوضحها جدول(٨)، فإن قيمة(ف) المحسوبة للتفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي بلغت (١,٦٤)، وهى نسبة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية (معلم-متعلم/ متعلم- متعلم)، والأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) لدى الطلاب بما لا يؤثر في الدافعية للإنجاز لطلاب عينة البحث، والشكل (٧) يوضح عدم وجود تفاعل بين مستويي المتغيرين المستقلين على مقياس الدافعية للإنجاز:



شكل(٧) رسم بياني يوضح

عدم وجود تفاعل دال بين المتغيرين المستقلين على الدافعية للإنجاز

ويتضح من الشكل (٧) أنه لا يوجد تفاعل بين المتغيرين المستقلين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية (معلم- متعلم/ متعلم- متعلم) والأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) لدى الطلاب على الدافعية للإنجاز.

وبناءً عليه تحقق الفرض السادس، والذي نص على أنه: لا توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعات الأربع للبحث في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التشارك (معلم-متعلم/ متعلم – متعلم)، ونمط الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد).

تفسير نتائج البحث:

يمكن تفسير نتائج اختبار صحة فروض البحث كما يلي:

<u>أولاً: النتائج الخاصة بتأثير أنماط عرض التشارك على كل من التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز:</u>

أشارت نتائج البحث إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعات التشارك عبر محررات الويب التشاركية(معلم-متعلم/ متعلم- متعلم) على كل من التحصيل والدافعية للإنجاز؛ مما يعني اختلاف تأثير أنماط التشارك المستخدمة في البحث الحالي على كل من التحصيل والدافعية للإنجاز"، أيضاً أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعات التجريبية التي استخدمت نمط التشارك بين (معلم- متعلم)، من خلال غرف الشات والحوار المباشر مقارنة ببقية مجموعات البحث والتي استخدمت نمط التشارك بين (المتعلم – المتعلم)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نمط تشارك المعلم مع المتعلم أتاح للطلاب:

- تقديم التغذية الراجعة من المعلم باستمرار والإجابة على أسئلة الطلاب فوراً وعلى الأنشطة التي كلفوا بها.

- تشارك الطلاب مع المتعلم كان له الأثر الفعال في زيادة تحصيل الطلاب للمعلومات بسهولة وأسلوب صحيح.

- سهولة التشارك وتواجد المعلم مع الطلاب بالطريقة التزامنية، أو غير التزامنية قد ساهمت في تفوق الطلاب وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة.

- إمكانية التحكم من خلال المتعلم ودعم الاستجابة من المعلم.

- أن التشارك بين المعلم والمتعلم عبر محررات الويب التشاركية أسهم بدور فعال في تحقيق الاتصال الفعال ورفع الرهبة بين المعلم والمتعلم من خلال تحكم المعلم وتوجيه سير التعلم بالشكل المطلوب.

- سهولة الاستخدام- تحت إشراف المعلم-؛ مما جعل استخدامها لا يحتاج إلى تدريب، أو مهارات وخبرات تقنية لإنشاء، أو إضافة، أو تعديل، أو حذف، وبالتالي ساهم هذا في بناء محتوى الويكي.

- عند تشارك المعلم مع المتعلم جعل من البيئة التشاركية وسيلة مناسبة للتعبير الحر عن الأفكار والآراء حول موضوع معين.

- بما أن بيئة التشارك بين المعلم والمتعلم تسمح للمتعلم بالقيام بتعديلات وإضافة الصفحات بحرية كاملة وبما أنه يستطيع القيام بالتعديل على أي صفحة فذلك سوف يكون تحت إشراف المعلم؛ مما جعل المعلومات موثوقاً فيها.

- أكد التشارك بين المعلم والمتعلم والتفاعل بينهما على الدور الإيجابي للمتعلمين في عملية التعلم؛ مما جعل التعلم أكثر مرونة.

– يعد تحديد نمط التشارك أداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه، وتحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين وتسهيل مشاركتهم في الأنشطة المقدمة عبر محررات الويب التشاركية.

– يعطي المعلم من خلال عملية التشارك مجالاً واسعاً للمتعلمين للحوار والتفاعل؛ وهذا ما يساعد في بناء عوامل الثقة بين المتعلمين والمعلمين، فقد أثبتت نتائج الدراسات التربوية أن استخدام محررات الويب التشاركية يزيد من الحوار والتواصل التربوي نظراً لسهولة استخداماتها.

– أن نمط التشارك بين المعلم والمتعلم أتاح للطلاب إمكانية الحصول على المساعدات والتوجيهات المطلوبة لدراستهم بشكل مباشر من المعلم دون خوف، أو رهبة وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من عبد المجيد (٢٠١١)، المسلمي (٢٠١٥)، علام (٢٠١٥)، والذين أشاروا جميعاً إلى إن التشارك بين المعلم والمتعلم أفضل من التشارك بين المتعلم والمتعلم في زيادة التحصيل والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى، منها دراسة مسعود وآخرين (٢٠١٥) والتي أشارت إلى تساوي تأثير أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية؛ حيث لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين سواء من خلال التشارك بين المعلم والمتعلم، أو التشارك بين المتعلم والمتعلم في القياس البعدي، كما أشارت دراسة إحسان (٢٠١٢) بأن نمط التفاعل، أو التشارك بين المعلم والمتعلم، أو المتعلم والمتعلم كان متساوي التأثير في بناء المعرفة والتحصيل ومهارات التصميم التعليمي.

ثانياً: النتائج الخاصة بتأثير الأساليب المعرفية (المستقل/ المعتمد) على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز:

أشارت نتائج البحث إلى أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المستقل وطلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد بصرف النظر عن نمط التشارك المستخدم لدى هؤلاء الطلاب على التحصيل والدافعية للإنجاز يرجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي للطالب؛ مما يعني أن الأسلوب المعرفي ليس له تأثير على التحصيل والدافعية للإنجاز، وأن الطلاب المستقلين ليسوا أفضل من الطلاب المعتمدين في التحصيل والدافعية للإنجاز، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التعرف على خصائص كل من الطلاب المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال، فالطلاب المستقلون يتميزون بالتحليل والموضوعية ولديهم القدرة على إدراك عناصر المجال والمعلومات بشكل مستقل ويتغلبون على تنظيم

المجال وإعادة بنائه عندما يقدم مع مجال ذي تنظيم معين، بينما الطلاب المعتمدون أقل قدرة على التحليل والتجريد، كما يخضع إدراكهم للمجال بشكل واضح حيث ينظمون بطريقة شاملة، كما يميلون نحو تنظيم المجال كما هو، كما أن الطلاب المستقلين يتميزون بالثقة بالنفس والأخذ بالمبادرة والاستقلال عن الآخرين، وذلك عكس الطلاب المتعمدين على المجال، وبما أن طبيعة التعلم القائم على محررات الويب التشاركية التي تعتمد في أن المتعلم يحصل على المعلومات بحرية دون تقيد، بل وأن يشارك في وضع المحتوى وتعديله مما يساعد في تخفيف مشاعر العزلة، والتخلص من الشعور بعدم الرضا وسوء الأداء، وأن الطالب سار في تعلمه وفقاً لقدراته الخاصة، وهو ما أعطى فرصة للطلاب في تحصيل المعلومات كل وفق طبيعته التي يتميز بها، يضاف إلى ذلك أن البيئة التشاركية أتاحت لهم عرض المعلومات من خلال الصور والنصوص والفيديو المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي استطاع الطلاب جميعاً الدراسة من خلالها وفقاً لقدرات كل من المجموعتين ذاتياً في تحرير المحتوى وتعديله ودراسته والمشاركة التي يمارسونها سواء مع المعلم، أو مع زملائهم؛ مما كان له التأثير الإيجابي في تحصيلهم الدراسي، وزيادة الدافعية للإنجاز لديهم، حيث كلما زادت الدافعية لديهم كان الأثر إيجابياً في زيادة الإنجاز ومنها زياد التحصيل لدي الطلاب المستقلين والمعتمدين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (٢٠٠١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمين على المجال في تحصيل مفاهيم اللغة العربية، وأيضاً دراسة الهواري (٢٠٠٦) والتي أفادت بعدم وجود فروق بين الطلاب المستقلين عن المجال والطلاب المعتمدين على المجال في التحصيل والتفكير الابتكاري، ودراسة عوايشة (٢٠١٣) التي أفادت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين على المجال.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة يعقوب (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى تفوق الطلاب المستقلين على الطلاب المعتمدين في التفكير والتحصيل، ويتفق ذلك أيضاً مع ما يراه التميمي (٢٠١٠) بأن الطلاب المستقلين أفضل تعلماً من حيث التعلم الفردي عن المعتمدين، كما أكدت دراسة عبدالكريم (٢٠١٣) أيضاً على تفوق الطلاب المستقلين على الطلاب المعتمدين على المجال في التحصيل الدراسي، ودراسة شعابث (٢٠١٣) والتي أكدت على تفوق الطلاب المستقلين على الطلاب المعتمدين على المجال في الرسوم التخطيطية،

ثالثاً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين أنماط التشارك والأساليب المعرفية على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز:

أشارت نتائج البحث إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز ترجع إلى

التأثير الأساسي للتفاعل بين نمط التشارك المستخدم والأسلوب المعرفي المتبع، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في عدم وجود تفاعل بين نمط التشارك في البيئة التشاركية عبر المحررات إلى طبيعة عينة الدراسة من حيث أنها تعيش في مستوى ثقافي واجتماعي واحد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بأن نمط التشارك المستخدم، لا يختلف تأثيرها تبعًا للأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد)في أدائهم ونتائجهم، في التحصيل والدافعية للإنجاز، ولا يوجد ارتباط بين المتغيرين المستقلين: نمط التشارك والأسلوب المعرفي، في التأثير المتبادل في المتغير التابع، وهو التحصيل والدافعية للإنجاز، أي أن أنماط التشارك تناسب الطلاب المستقلين عن المجال، من خلال إشعارهم بالمسئولية الذاتية عند تعلمهم واعتمادهم على أنفسهم في الدراسة، والمشاركة الفردية في الأنشطة، والقيام بالمهام البحثية، وفي الوقت نفسه تناسب الطلاب المعتمدين على المجال من خلال الاندماج في مجموعات التعلم التشاركية، والاستفادة وسائل الاتصال بين الزملاء، أو المعلم والاستفادة من خبرات زملائهم وآرائهم المختلفة، والتغذية الراجعة والتدريبات البحثية الإضافية.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات، منها دراسة Deture(2003)التي أظهرت نتائجها عدم وجود ارتباط دال بين أسلوب المتعلمين المعرفي(المستقل/ المعتمد على المجال الإدراكي) ونجاح الطالب داخل بيئة التعلم المعتمدة على الإنترنت، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة، ونتائج دراسة كل من عزمي، والمرادني (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أنه لا يوجد تفاعل بين التغذية الرجعية والأسلوب المعرفي في بيئة الويب على التحصيل والاتجاه، في حين أشارت عباس (٢٠١١) إلى عدم وجود تفاعل بين الأساليب المستخدمة والأساليب المعرفية في التحصيل، بينما أشارت دراسة صالح (٢٠١٣) إلى عدم وجود تفاعل بين أساليب التفاعل والأسلوب المعرفي على التحصيل والأداء المهاري، في حين أشارت أيضاً دراسة عبد الكريم (٢٠١٣) أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) نتيجة التفاعل بين تتابع المثيرات، والأسلوب المعرفي في التحصيل المعرفي، وأيضاً أشارت دراسة أبو جحجوح (٢٠١٣) بأنه لا يوجد تفاعل بين طريقة التعلم المتمركز حول المشكلة والأسلوب المعرفي في الدافعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (٢٠١١) والتي أشارت إلى أنه يوجد تفاعل بين أنماط الدعم عبر البيئة الإلكترونية والأسلوب المعرفي، ودراسة العربي (٢٠١٥) إلى وجود تفاعل بين الجولات الافتراضية والأسلوب المعرفي في التحصيل والدافعية للإنجاز.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- ضرورة تحديد أنسب أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية، بما يتناسب مع طبيعة كل مادة

دراسية على أساس علمي سليم ومقنن.

- عقد دورات تدريبية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم حول تطبيقات الويب2,0 (محررات الويب التشاركية) وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بضرورة تفعيل استخدام أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية في التعليم في خلال التخصصات المختلفة.

- توجيه الاهتمام نحو الاستفادة من البيئة التشاركية، خاصة المتزامن منها في تدريب الطلاب على المفاهيم والمهارات المختلفة.

رابعاً: مقترحات ببحوث مستقبلية:

-أثر استخدام أنماط أخرى من أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية مع أساليب معرفية أخرى.

- يمكن لدراسات مستقبلية السعي نحو محاولة الكشف عن أثر التفاعل بين نمط التشارك؛ وبعض المتغيرات الأخرى المتعلقة بنمط توقيت التشارك (قبل- أثناء- بعد) في بيئات الويب التشاركية المختلفة.

- تصميم بيئة تشاركية عبر محررات الويب التشاركية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.

- دراسة العلاقة بين أنماط التشارك والأساليب المعرفية الأخرى (مندفع- متروٍ) وأثرها على اكتساب مهارات التفكير العليا.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، شريف أحمد (٢٠٠٥). فاعلية اختلاف زوايا التصوير التليفزيوني في تنمية مهارات إنتاج بعض النماذج لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إبراهيم، مهدي محمد عبد الله(٢٠١٠). دافعية الإنجاز والتحصيل وسبل تحقيقها في الصف الدراسي. رسالة التربية، سلطنة عمان، ع٢٨، ١١٧-١١٩.

أبو جججوح، يحيى محمد(٢٠١٣). فاعلية التفاعل بين طريقة التعلم المتمركز حول المشكلة والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات البحث العلمي والدافعية نحو البحث العلمي لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، مج ١٣ ، ع ٢، ١٨٥-٢٠٦.

أبو موتة، حلمي مصطفى، زكي، مروة زكي توفيق(٢٠١٢). العلاقة بين نمط الإبحار بالبيئات ثلاثية الإبعاد ومستواه في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز الأكاديمي. مجلة تكنولوجيا التعليم، مج ٢٢ ، ع ١، ٨٧-١٣٩.

إحسان، إيمان محمد (٢٠١٢). تأثير تصميمين للتفاعل في محررات الويب التشاركية في بناء المعرفة

وتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

أحمد، محمد مختار (٢٠٠٦). تنظيم استخدام المثيرات البنائية الرقمية في برامج الفيديو التعليمية وعلاقته بمستوى الأداء المهارى للطلاب المستقلين والمعتمدين بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز، ديوان العرب، متاح على الموقع التالي:
http://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=4558 تاريخ الدخول،١٣/٤/٢٠١٧م.

التميمي، ياسين علوان إسماعيل(٢٠١٠). الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد وأثره في الأداء المهاري للاعبي الكرة الطائرة الناشئين. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية– العراق، مج ١٠ ، ع ٢، ٨٣-١١٠.

الجندي، أمنية السيد، وأحمد، نعيمة حسن (٢٠٠٥). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلَّميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العملية، مج ٨، ع ١، ٨- ٧٩.

الحجري، حنان السيد عبد الرحمن(٢٠١٤). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم التجاري. دراسات تربوية واجتماعية –مصر، مج ٢٠ ، ع ٢، ٢٣-٦٠.

الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣ م)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط ٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيخي، تركي.(٢٠١٢). الويكي، تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية، كلية التربية، جامعة الباحة.

الصافي، عبد الله طه (٢٠٠١) المناخ الدراسي وعلَّقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلَّب وطالبات المرحلة الثانوية أبها، مجلة رسالة الخليج العربي الرياض، ع ٧٩، س ٢٢، ٦١ - ٧٨.

الصومالي، ساجدة محمد أحمد(٢٠١٢). أثر اقتناء مصادر المعلومات الإلكترونية على تصاميم مباني المكتبات الجامعية الحكومية في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الطران، إيمان عبد العاطي.(٢٠١٢). اختلاف أنماط تصميم نظم دعم الأداء الالكترونية(داخلي- العرضي- الخارجي) القائمة على الويب وأثرها على التحصيل واكتساب المهارات لدى طلاب كلية التربية. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تحت عنوان: "تكنولوجيا التعليم الإليكتروني، اتجاهات وقضايا معاصرة"، القاهرة، من (١١-١٢ أبريل ٢٠١٢).

العبيد، أفنان عبد الرحمن، والفريح، مها محمد.(٢٠١١). تطبيق نموذجي للتعليم التعاوني باستخدام الويكي **Wiki** في التعليم. مجلة المعرفة، ع ١٩٨، متاح على الرابط التالي:

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=135&ID=1164&ShowAll=On تم استرجاعه في ٢٠١٧/٢/١.

العبيد، أفنان عبد الرحمن، الفريح، مها محمد (٢٠١١). الويكي wiki واستخداماته في التعليم. السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي. عمان، دار الميسرة.

العربي، زينب محمد (٢٠١٥). أثر التفاعل بين تصميم توقيت تنفيذ الجولات الافتراضية والأسلوب المعرفي لتنمية بقاء أثر التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٢١٠، ج٢، ١٥-٧٠.

العريمية، بدرية بنت ناصر بن محمد(٢٠١١). أدوات التواصل الإلكترونية و توظيفها تربويًا، مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س ١٠ ، ع ٦٧، ١-١٥.

الفرماوي، حمدي (٢٠٠٩).الأساليب المعرفية" بين النظري والتطبيق. عمان، دار صفاء للنشر التوزيع.

القبالي، يحيى أحمد(٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق،ع ٤.

القحطاني، محمد جبران محيي.(٢٠١٤). أثر استخدام الويكي في سلوك الطلاب التعليمي واتجاههم نحو التعلم في ضوء مبادئ النظرية البنائية. مجلة القراءة والمعرفة– مصر، ع ١٤٩، ٢١-٥٠.

المسلمي، عادل صالح (٢٠١٥). أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكتروني لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض،٢-٣ مارس ٢٠١٥.

المصري، سلوى فتحي محمود(٢٠١٣). التفاعل بين أنماط المدونات و الأساليب المعرفية وأثره على تحصيل مفاهيم مادة الحاسب والاتجاه نحو التفاعل الاجتماعي لطلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، ع ١٥٦ ، ج ٢، ٤٢٣-٤٩٣.

الموسي، عبد الله والمبارك، أحمد.(٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني، الأسس والتطبيقات. الرياض، شبكة البيانات.

الهواري، لبنى سيد نظمي(٢٠٠٦). أثر الأسلوب المعرفي : (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات. مجلة دراسات الطفولة– مصر، مج ٩، ع٣٢، ١-١٠.

أمين، إيمان عبد الرحيم (٢٠١٦). استخدام الويكي في تنمية الأداء الكتابي و الدافعية لدي طالبات قسم اللغة الإنجليزية بجامعة المجمعة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج ٢٧، ع ١٠٥، ١-٣١.

بن فالح، منى بنت سعد (٢٠٠٧.) الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

بدر، أحمد فهيم(٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط دعم التعليم والأسلوب المعرفي على كل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تكنولوجيا التعليم –مصر، مج ٢٤، ع١، ٨٩-١٣٩.

جلال الدين، عمرو (٢٠٠٠). أثر اختلاف نمط المنظم التمهيدي المستخدم فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين ومستوى أدائهم العملي في مقرر الكمبيوتر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

حسن، عبد الله ين يحيى.(٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الالكتروني ٢,٠ E-Learning على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حفني، قدري محمود، مجلع، مشيل صبحي، إبراهيم، إيمان عبد الحفيظ محمد(٢٠١٦). مصادر المعلومات عن الآخر وارتباطها بأحادية الرؤية لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية ارتباطية. دراسات الطفولة – مصر، مج ١٩ ، ع ٧١، ٧٣ -٧٩.

حمادة، أمل إبراهيم(٢٠١٥). أثر اختلاف أنماط التشارك في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي وفقا لمضامين نظرية النشاط على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر الدولي الأول : التربية آفاق مستقبلية – كلية التربية – جامعة الباحة – السعودية، مج٢، مكان انعقاد المؤتمر، الباحة، السعودية، أبريل، ٢٠١٥، ٦٠٨ – ٦٥٩.

خلاف، محمد حسن رجب(٢٠١٦). أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران / الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع ٧٢، ١٥-٨٩.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنار والتوزيع.

خميس، محمد عطية (2000) معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة/ الفائقة التفاعلية وإنتاجها، القاهرة، المؤتمر العلمي السابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(١٠)٣، صيف، ١٢٢-١٤٤.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣) عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة، دار السحاب.

خيري، بهاء الدين (٢٠٠٥). أثر تقديم تعليم متزامن ولا متزامن مستند إلى بيئة شبكة الإنترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي لوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

زكي، مروة زكي توفيق.(٢٠١٣).العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة. دراسات في المناهج وطرق التدريس –مصر، ع ١٤٥،١٩٢-١٩٤.

سمرة، عماد محمد عبد العزيز(٢٠٠٥). أثر اختلاف أسلوب تتابع عرض المهارة في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط علي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات استخدام كاميرا الفيديو لدي الطلاب المندفعين والمتروين بشعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

شادي، خولة.(٢٠١٦). مكانة وأهمية المعلومات بالمؤسسة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي – الجزائر، ع ١٥، ٦٥-٨٠.

شعابث، سهاد عبد المنعم(٢٠١٣). الأسلوب المعرفي وعلاقته بخصائص الرسوم التخطيطية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل، مج ٣، ع ٢، ٢٣٤-٢٦١.

صالح، إيمان صلاح الدين(٢٠١٣). أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والأسلوب المعرفي في الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهارة وسهولة الاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة تكنولوجيا التعليم– مصر، مج ٢٣، ع ١، ٣-٤٥.

صالح، مدحت محمد، إبراهيم، رفعت إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية المدخل التكاملي القائم على حل المشكلات في تنمية التحصيل بماد العلوم الرياضيات والدافع للإنجاز لدى تلميذ المرحلة الابتدائية متباييني المستويات التحصيلية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع ١.

عباس، أميرة إبراهيم (٢٠١١). أثر نمطي الملخصات والأسلوب المعرفي وتفاعلهما في التحصيل. مجلة العلوم الإنسانية (كلية التربية صفي الدين الحلي جامعة بابل)، ع ٧، ٢٤٦-٢٥٨.

عبد الحميد، أيمن عبد العزيز(٢٠٠٣). تصميم مقياس الدافع للإنجاز للاعبي كرة السلة. الثقافة والتنمية –مصر، س ٤ ، ع ٢٢٠،٧-٢٥٤.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبه (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٦٨، ٥٣-٩٧.

عبد الكريم، محمود أحمد(٢٠١٣). أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفي على التحصيل المعرفي في برامج التعليم النقال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية، ع ٤٣ ، ج ٢، ٩٥-١٢٤.

عبد الله، عاطف جلال حجازي (٢٠٠١). التفاعل بين الأسلوب المعرفي والتدريس بخرائط المفاهيم وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

عبد المجيد، احمد صادق(٢٠١١). أثر برنامج قائم على استخدام أدوات الجيل الثاني للويب web 2.0 في تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مج ٢، ع ٧٦.

عبد المجيد، أحمد صادق.(٢٠١١) ثورة الويب والتعليم الإلكتروني، مدونة الأكاديمية العربية للتعليم الالكتروني والتدريب. متاح على الموقع التالي: http://www.elearning-arab-academy.com، تاريخ الاسترداد، ٢٠١٧/٢/١٢.

عريشة، سمية يحيى (٢٠١٧). أثر استخدام الفيس بوك والويكي على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عزمي، نبيل جاد، المرادني، محمد مختار(٢٠٠٩). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة البصرية ضمن صفحات الويب التعليمية والأسلوب المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعلم من مواقع الويب التعليمية. مجلة تكنولوجيا التعليم– مصر، مج ١٩، ع ٣، ١٦١-٢٠٥.

عزيز، عمر إبراهيم، الهماوندي، أيوب خسرو (٢٠٠٧). مستوى الدافعية للإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من أبناء ضحايا عمليات الأنفال فاقدي الأب- وأقرانهم أبناء الآخرين. دراسات في التعليم الجامعي –مصر، ع ١٤، ٧٨-١٠٤.

عفيفي، يسري عفيفي، الموجي، أماني سعد الدين، بحيري، هيثم محمد، نجيب، غادة محمود (٢٠١٥).فعالية برنامج مقترح في الفيزياء قائم على التطبيقات المهنية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المعاهد الفنية الصناعية. مجلة العلوم التربوية –مصر، مج ٢٣، ع ٣، ٦٦٧-٦٩٧.

علام، إسلام جابر أحمد(٢٠١٥). أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية وأثرها على التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين. مجلة تكنولوجيا التعليم- مصر، ج ٢٥، ع ١، ١٠٥-١٧٢.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). الدافعية،(محرر)، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي. عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عليان، ربحى (٢٠١٠).مصادر التعلم، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عماشه، محمد عبده راغب(٢٠١٢). معايير الجودة في التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني المدمج، جامعة القصيم، متاح على الموقع التالي: http://walaaelearning.blogspot.com.eg، تاريخ الدخول٢٠/١/٢٠١٧.

عوايشة، سليمان إبراهيم(٢٠١٣). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاستقلال- الاعتماد لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية- الأردن.

عوده، فاطمة حرب.(٢٠١٢).أثر استخدام الويكى "Wiki" في تحسين مهارات الكتابة لدي طالبات الصف التاسع في مبحث اللغة الانجليزية واتجاهاتهن نحو الكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عياش، ليث محمد (٢٠٠٩). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

فرج، بهاء الدين خيري (٢٠٠٥). أثر تقديم تعليم متزامن ولا متزامن مستند إلى بيئة شبكة الانترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي لوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة

القاهرة.

فرغلي، سهير عبد الرحمن (٢٠٠٧). أثر اختلاف مستويات التحكم في برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط والأسلوب المعرفي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية على التحصيل والتصميم الابتكاري في مادة الرسم الفني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

فهمي، آمال محمد، زعزع، منى سالم محمود.(٢٠١٣). اثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، ع ٤٣ ، ج ٢،٤٣-٩٤.

فهيم، عمرو سعيد.(٢٠١٤). نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكيWiki). مجلة عجمان للدراسات والبحوث، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى، م١٥، ع ١.

قرني، زبيدة محمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للإنجاز لدى تلَميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٦٢، ج٢، ٩٦.

قطامي، يوسف، قطامي، نايفه، منصور، عبد الحليم(٢٠١٠). علم النفس التربوي. عمان، دار وائل للنشر.

قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). علم النفس العام. القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر.

قنديلجي. عامر إبراهيم، السامرائي. إيمان فاضل.(٢٠٠٠). تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها. القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، شوقي محمد محمود(٢٠١٥). فعالية مهام الويب المبنية على النظم الذكية في تنمية مهارات إنتاج مشروعات التخرج والجوانب المعرفية المرتبطة بها لدى طلاب كلية التربية النوعية وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم. مجلة تكنولوجيا التعليم– مصر، مج ٢٥ ، ع ١، ١٧٣-٢٤٠.

محمد، وليد يوسف (٢٠٠٣). العلاقة بين أساليب تتابع المحتوى في برامج الفيديو التعليمية ومستوى الأداء المهارى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

مختار، نجلاء قدري (٢٠٠٥). أثر التفاعل بين بعض متغيرات إنتاج برامج الفيديو

التعليمية ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم على مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهارى لبعض الأجهزة التعليمية لدارسي تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

مزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلَاقتها لكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج٨، ع٤، ٧٧.

مسعود، محمد أبو اليزيد، صالح، إيمان صلاح الدين، القاضي، رضا عبده إبراهيم (٢٠١٥). أثر توظيف نمط التفاعل في محررات الويب التشاركية لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية – مصر، مج ٢١ ، ع ٣، ١٠١١– ١٠٥٨.

منسي، محمود عبد الحليم(٢٠٠٣). التعلم(المفهوم – النماذج – التطبيقات). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، مزيش(٢٠٠٩). مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي وتنمية ميوله القرائية: دراسة ميدانية بجامعة منتوري، قسنطينة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.

نعيمة، غزال، منصور (٢٠١٤). علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر، ع ١٦،٣٩٩–٤٠٧.

هنداوي، أسامة سعيد علي(٢٠٠٨). أثر التفاعل بين توقيت التغذية الراجعة المستخدمة في بيئة التعلم الالكتروني عبر الشبكات ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم على التحصيل الفوري والمرجأ. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ١٩ ، ع ٧٨، ٨٣– ١٤٥.

وائل، مختار إسماعيل(٢٠١٠). مصادر المعلومات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يعقوب، نافذ نايف رشيد(٢٠٠٦). العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية بكليات المعلمين، السعودية، مج ٦ ، ع ٢، ٢٢٨–٢٦٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alison, R. and Luke, H. (2009). The wiki way of learning. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (2)

135-152.

Alshumaimeri, Y.(2011). The effects of wikis on foreign language students writing performance, *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*, 755-763.

Alzahrani, I. (2012). Evaluate wiki technology as e-learning tool from the point view of Al-Baha university students: A pilot study with undergraduate students in both faculties of science and education, Paper 31. ELSIN 7th Education, Learning Styles, Individual differences network. Cardiff, The UK 26-28 June 2012.

Alzahrani, I. & Woollard, J. (2012). The potential of wiki technology as an e-learning tool in science and education; Perspectives of undergraduate students in Al-Baha University, Saudi Arabia, 2nd International Conference on E-Learning & Knowledge Management Technology. April 2012. Malaysia, Kuala Lumpur.1-10.

Arif, M. and Mahmood, K. (2010). The changing role of librarians in the digital: Adoption of web 2.0 technologies in Pakistani libraries. World Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly. 10-15 August 2010, Gothenburg, Sweden.

Augar, N.; Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference (95-104). Perth, 5-8 December.

Castaneda ,D.(2007). The effects of wiki and blog – technologies on the students performance when learning the

preterit and imperfect aspects in Spanish ,Doctoral dissertation , west Virginia University,

At 3298545

Chang, H.(2015). Exploring factors affecting student continued wiki use for individual and collaborative learning :An extended UTAUT perspective, *Australasian Journal of Educational Technology ,31*(1) 16-31.

Cress,U.&Kimmerle,J.(2008).Systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wiki, Computer supported Collaborative learning ,3(22),105-122.

Cole, M. (2009). Using wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computer &Education, 52,*141-146.

David,W.(2010).A case study wiki effect on online transactional interaction. Journal of On Line Learning Teaching, 6,(1), 10-66.

Deture, M. (2003). Investigating the predictive value of cognitive style and online technologies self-efficacy in predicting student success in online distance education courses. University OF Florida. Available at:

http://www.ajde.com/abstracts/abs/8_lb.html.

Deture, M.(2004). Cognitive Style and Self - Efficacy: Predicting Student Success in on lkne Distance Education Amer, J. Distance Education. 18, 1, 21-38.

Doolan, M. (2007). Effective Strategies for Building a learning community Online Using a Wiki. Building an online learning community. 51-63.

Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. Proceedings of

the online learning and teaching conference 2006, Brisbane: September 26.[Available online]. Retrieved 3/2/2017 fromhttps://olt.qut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Duffy_OLT2006_paper.pdf.

Ebersbach, A.; Glaser, M.; Heigl, R.; and Warta, A. (2008). *Wiki: Web Collaboration*. Springer.

Ebner, M.; Kikckmeier, R.; and Holzinger, A.(2008). Utilizing wiki-systems in higher education classes: A chance for universal access. *Universal Access in the Information Society*, 7, 199–207.

Elgazzar, A. (2013). Developing e-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A third revision of an ISD model to meet e-learning and distance learning innovations. *Open Journal of Social Sciences*, (2), 29-37,

(On-line). Available: http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005 (Retrieved 1, January, 2017).

Elgort,I.(2007).using wiki as eLearning tool in higher education in ict: Providing choices for learners and learning Retrieved

from

http://www.ascilite.org.au/conference/signapore07/procs/elgort.pdf.

Elgort, I.; Smith, A; and Toland, J.(2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Australian Journal of Educational Technology*, *24* (2) 195–210.

Franklin, T. and Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. JISC Report. Available at: http://ie-repository.jisc.ac.uk/148/ ,Accessed on 1 September 2016.

Fong, S. (2005). The effects of Geometer sletchpad and Graphic Classroom. Retrieved from: http://pppik.usm.my/mokit/artecles/pdf.

Hadjerrouit, S. (2012). Using wikis for collaborative learning: Critical evaluation and recommendations. *Proceedings of IADIS International Conference on e-Society 2012.* Berlin, Germany, 10-13 March 2012, pp. 91-98.

Harsell, D. (2010). Wikis in the classroom: Faculty and student perspective. *Journal of Political Science Education, 6* (3) 310-314.

Huanga , W-H and Nakazawab , K. (2010). Anempirical analysisonhow learners interact in wiki in a graduate level online course. Interactive Learnin Environments, 18(3) 233- 244.

Ipek, I. (2011). The effects of text density levels and the cognitive style of field dependence on learning from a CBI tutorial. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10* (1)167-182.

Judd, T.; Kennedy, G.; and Cropper, S. (2010). Using wikis for collaborative learning: Assessing collaboration through contribution. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26* (3) 341-354.

Karasavvidis, I. (2010). Wiki uses in higher education: Exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, *18* (3) 219-231.

Kazuaki,N.(2010).An empirical Analysis on how learners interact in wiki in graduate level on line course ,Journal of Learning and Teaching ,18 (3),223-329.

Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning

and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 303-319.

Kennedy, G.(2010).Using wiki for collaborative learning : Assessing collaboration through contribution. *Australasian Journal of Educational Technology ,26* (3) 341-354.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E.(2006). Why Minimal Guidance during Instruction Does not Work: an Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Teaching. Educational Psychologist, 41, 2,75-86.

Kolodziej, S. (2010). The role of achievement motivation in educational aspirations and performance. General and Professional Education, 1, 42-48.

Krebs, M.; Ludwig, M.& Müller, W. (2010). Learning mathematics using a wiki. *Social and Behavioral Sciences. 2*(2), 1469-1476. Retrieved January 16, 2017, From www.sciencedirect.com.

Kuen, N &Hui, M.(2012).Examining the relationship between teachers attitude and motivation toward Web-based professional development: A structural equation modeling. *Journal of Educational Technology,11*(2) 169-192.

Lamb , B ,(2004). Wide open spaces : wikis Ready or not. Educes Review, 39, (5) 36-48.

Lending, D (2010). Teaching Tip Using a Wiki to Collaborate on a Study Guide, Journal of Information Systems Education, 21, (1)17-31.

Madeline,B.(2008).Collaboration wiki :Social aspects and adapting teacher feed back in an on line environment, Journal of learning media and Technology, 34,(2)105-117.

Matthew, K. ; Felvegi, E.; & Callaway, R. (2009). Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class.

Journal of Research on Technology in Education, 42 (1) 51-72.

McClelland, D. (2009). Motivation: David C. McClelland's achievement motivation theory, the development of the self, New York: Academic press.

Meishar, H. and Gorsky, P. (2010). Wikis: What students do and do not do when writing collaboratively. *The Journal of Open and Distance Learning, 25* (11) 25-35.

Minocha, S. & Roberts, D. (2008). Social usability and pedagogical factors influencing students' learning experiences with wikis and blogs. *Pragmatics and Cognition, 16* (2), 272 306.

Minocha, S. and Thomas, P. (2007). Collaborative learning in a wiki environment: Experiences from a software engineering course. *New Review of Hypermedia and Multimedia, 13* (2) 187-209.

Moyer, K. (2011).The impact on student achievement within small groups based on learning styles, interest, and student readiness. ERIC, (ED523517).

Naimie, Z.; Siraj, S.; Ahmed, A.; and Shagholi, R. (2010). Hypothesized learners' technology preferences based on learning style dimension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 9* (4) 83-93.

Neumann, D. and Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology, 25* (3) 382-398.

Oxford dictionaries. "wiki".[Available online].Retrieved 2 /2/ 2017 from http://oxforddictionaries.com/definition/english/wiki?q=wiki.

Ozok, A. and Zaphiris, P. (2009). Online Communities and Social Computing: Third International Conference, OCSC 2009, Held as Part of HCI International 2009, San Diego, CA, USA, July 19-24, 2009, Proceedings, Springer.

Parker, K. and Chao, J. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 3*.

Patarakin, E. (2006). Social services of web 2.0 for teaching learning in teaching methods handbook. Retrieved July 4, 2016 from: http://www.scribd.com/doc/7003/Web-20-social-services-for-teaching-and-learning.

Petri, H & Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia

Posada, E.; Dodero,J.; Duarte,M; and Bulo, I. (2011). Learning-oriented assessment of wiki contributions how to assess wiki contributions in a higher education learning setting. In proceedings of the 3 rd International Conference on Computer Supported Education, 79-86.

Ren, Z.; Baker, P.; & Zhang, S. (2009). Effects of student-written, wiki-based textbooks on pre-service teachers' epistemological beliefs. *Journal of Educational Computing Research, 40* (4), 429–449.

Ruth, A. & Houghton, L. (2009). The wiki way of learning. *Australasian Journal of Educational Technology, 25* (2) 135-152.

Ryan, S. (2000).The virtual university: The internet and resource Based learning. London: Kogan Page.

Singh, K. (2011). A study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1* (2) 161-171.

Solvie, P. (2008). Use of the wiki: Encouraging pre-service teachers' construction of knowledge in reading methods courses. *Journal of Literacy and Technology, 9* (2), 57-87.

Solomon , G., & Schrum , L. (2007). Web 2.0 New tools , new schools Eugene OR, International Society for Technology in Education.

Tonkin, E. (2005) : "Making the case for a wiki". Ariadne, Issue 42, January. Retrieved November 2016 from http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/

Trenting, G. (2009).Using a wiki to evaluate individual contribution to a a collaborative project. *Journal of Computer Assisted Learning,25* (8) 43- 55.

Twomey , C. (2005). Teachers construct constructivism: The center for constructivist teaching. Teacher Preparation Project. In C. Twomey Fosnot (Ed) Constructivism: Theories, perspectives, and practice (8-38) 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Wake, D. & Modla, V. (2012). Using wikis with teacher candidates: Promoting collaborative practice and contextual analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, *44* (3), 243-265.

Wheeler, S. & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media, and Technology, 34* (1) 1-10.

Yuan, X.; Zhang, X.; Chen, C.; Avery, J. (2011). Seeking information with an information visualization system: A study of cognitive styles. *Information Research: An International Electronic Journal, 16* (4)