مقرر إلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد

د / رانيا وجيه حلمي (*)

مقدمة:

أصبح التعلم الإلكتروني في السنوات القليلة السابقة من أهم المستحدثات التي تصبو الاتجاهات التربوية لتوظيفها في العملية التعليمية، بما يضمن مواكبة النظم التعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر الحالي، والمستقبلي.

ويعد المقرر الإلكتروني أحد أهم نواتج التعلم الإلكتروني، حيث أنه يمثل عملية تحويل المحتوى التعليمي التقليدي للمقرر إلى شكل إلكتروني وفقاً لضوابط محددة، في إطار بيئة تعلم حقيقية، باستخدام نظم تقديم وإدراة المقررات الإلكترونية، بحيث يمكن تصميم وعرض وتطوير ذلك المحتوى وفقاً للحاجة التعليمية، وإدارة بيئة التعلم بفاعلية، وإشراك المتعلم –كعنصر فاعل– في أنشطة تعليمية هادفة، ومتابعة، وتوجيه، وتقويم أداءه إلكترونياً. كمحاولة للتغلب على المشكلات التربوية والتعليمية في بيئات التعلم التقليدية.

وقد درست العديد من الأبحاث المقررات الإلكترونية للتأكد من فاعليتها في اكساب المفاهيم والمهارات المتنوعة للمتعلمين، بيد أنه من الضروري أن يتم دراسة إذا ما كان لهذا النمط التعليمي تأثير على مستوى التحصيل لدى المتعلمين في ضوء اختلاف مستوي دافعيتهم للتعلم.

حيث أن الدافعية للتعلم هي القوة التي تقف وراء سلوك المتعلم، وتعمل على تحفيزه وشحذ طاقاته نحو ممارسة أوجه النشاط اللازمة تبعاً لإختلاف المواقف التعليمية، وتحث المتعلم على اكتساب المزيد من الخبرات والمعارف والمهارات، بما يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة، وهي أيضاً وسيلة قد تعوض بعض جوانب الضعف في قدرته على التعلم.

ويؤثر مستوى الدافعية المرتفع أو المنخفض على أداء المتعلمين ومستوى تحصيلهم، كما أنه قد يتأثر مستوى الدافعية بالنمط المستخدم في التدريس، سواء كان تقليدي أو إلكتروني، وبناء عليه ترى الباحثة أنه من الضروري دراسة تأثير نمطي التعليم باستخدام المقرر الإلكتروني، والنمط التقليدي، على مستوى التحصيل المعرفي لدى الطالبات المعلمات في ضوء اختلاف مستوي الدافعية للتعلم لديهن. ودراسة فاعلية هاذان النمطان في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة أثناء تدريس عدة مقررات بكلية التربية للطفولة المبكرة، وبالأخص عند تدريس مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (المستوى الرابع، الفصل الدراسي السابع، برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة، تفاوت مستويات الدافعية للتعلم لدى بعض الطالبات المعلمات، واحتياجهن لوسائل

أكثر فاعلية من المحاضرات التقليدية، تضمن مشاركتهن الإيجابية لتحقيق أهداف التعلم، وتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية على نحو أفضل، وفي غير أوقات المحاضرات.

كما أن تفاوت مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات يُلزم على القائم تدريس المقرر اتاحة أنشطة التعلم، واستخدام استراتيجيات متنوعة، وتكوين مجموعات عمل وفقاً للميول والاهتمامات الذاتية، بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات. وهو ما تتيحه المقررات الإلكترونية.

أيضاً لاحظت الباحثة أن الطالبات يتفاعلن على نحو أفضل مع ما قدمته الباحثة أثناء قيامها بتدريس المقرر من عروض PowerPoint، وفيديوهات تعليمية، وبعض الأنشطة على مواقع الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، خاصة استخدام برنامج Edmodo للتفاعل مع الطالبات.

وقد أسفرت ملاحظات الباحثة وقراءاتها فيما يتعلق بهذه المشكلات عما يلي:

١. اتجاه جامعة القاهرة إلى تفعيل عدد كبير من المقررات الإلكترونية بمختلف كلياتها، من خلال مركز التعليم الإلكتروني.
٢. إضافة إلى ما أوصت به معظم المؤتمرات العلمية، ومنها **(المؤتمر العربي الدولي الثاني، ٢٠١٢)**، على ضرورة إتاحة الفرص لتوظيف معطيات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية.
٣. أكدت الأبحاث على فاعلية نمط التعليم باستخدام المقررات الإلكترونية منها أبحاث **(محمد أحمد سنوسي، ٢٠١٤)**، و**(وائل ربيع سعد، ٢٠١٤)**، و**(ننس فاروق فتوح، ٢٠١٦)**.

ولتحديد المشكلة قامت الباحثة بعمل استبانة ملحق (١)، لاستطلاع رأي الطالبات المعلمات المقيدات بالمستويين الثالث والرابع بكلية التربية للطفولة المبكرة، وعددهن (١٠٠) طالبة، حيث أشارت نتائجه افتقار الطالبة المعلمة لأهم مفاهيم التعلم الإلكتروني، وكذلك المقررات الإلكترونية، ونظام إدارة التعلم موودل Moodle، كأحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وإبداء اتجاهات سلبية تجاه المقررات التقليدية المعتمدة على نمط المحاضرات، وحاجتهن لتوظيف استراتيجيات الكترونية مستحدثة في العملية التعليمية.

مما سبق استنتجت الباحثة ما يلي:

١. أن الطالبات المعلمات بحاجة إلى توظيف بيئات التعلم الإلكترونية التي ترفع من مستوى التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لديهن، وتعوض الخلل في بيئات التعلم التقليدية.
٢. أننا في حاجه لدراسة فاعلية نمطي تقديم المقررات (التقليدي، والإلكتروني) في تنمية التحصيل المعرفي في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات.

وبذلك تحددت مشكلة البحث على النحو التالي "الاحتياج إلى دراسة فاعليته اختلاف نمط تقديم مقرر متحف ومكتبة الطفل (النمط التقليي، والنمط الإلكتروني)، على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم، لدى الطالبات المعلمات، بكلية التربية للطفولة المبكرة، في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم"

أسئلة البحث:

يحاول البحث الاجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية نمطين لتقديم المقررات (النمط التقليدي، والنمط الإلكتروني بالإعتماد على نظام moodle) في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى للطالبات المعلمات، في مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414)؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة على النحو التالي:

١. ما معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية؟
٢. ما التصميم التعليمي المقترح للمقرر الإلكتروني؟
٣. ما فاعلية النمط التقليدي لتقديم المقرر في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبات المعلمات في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم؟
٤. ما فاعلية النمط الإلكتروني لتقديم المقرر في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. إعداد قائمة باهم معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية.
٢. تحديد التصميم التعليمي المقترح للمقرر الإلكتروني.
٣. تصميم مقرر إلكتروني بالإعتماد على نظام Moodle لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات.
٤. قياس فاعلية النمط التقليدي لتقديم المقررات في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم.
٥. قياس فاعلية النمط الإلكتروني لتقديم المقررات في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في ضوء اختلاف مستويات الدافعية للتعلم

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

١. يوفر هذا البحث تراثاً نظرياً يتعلق بالمقررات الإلكترونية ومعايير تصميمها وانتاجها، ونموذج التصميم التعليمي المناسب لطبيعتها، وفق خطوات علمية منظمة، مما قد يفيد القائمين على إعداد هذه المقررات الإلكترونية بمراكز التعليم الالكتروني بالجامعات، وغيرهم من المهتمين بتلك المقررات.

٢. هذا البحث محاولة لمسايرة الاتجاهات التعليمية المعاصرة واستجابة للعديد من توصيات الأبحاث والمؤتمرات العلمية السابقة، بضرورة توظيف معطيات التعلم الإلكتروني لتطوير عمليتي التعليم والتعلم.
٣. ندرة الأبحاث التي تهتم بدراسة فاعلية المقررات الإلكترونية بناء على مستوى دافعية المتعلم.
٤. توجيه البحث لرفع كفاءة وتنمية قدرات الطالبات المعلمات، أي أنه موجه لشريحة هامة في المجتمع ستلعب دور فاعل في تربية أجيال المستقبل، بما يتماشي ومتطلبات العصر التكنولوجي.

ب-الأهمية التطبيقية:

١. يعد هذا البحث أولى المحاولات لتطبيق نظام المقررات الإلكترونية بكلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة القاهرة، ملحق (١٢)، وبالتالي قد يمهد الطريق أمام السادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية لإعداد المزيد من المقررات الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية.
٢. قد يسهم تحويل مقرر متحف ومكتبة الطفل إلى مقرر إلكتروني في تنمية الثقافة التكنولوجية لدى الطالبات المعلمات، وخاصة ما يتعلق بالتعامل مع نظام Moodle، والمقرر الإلكتروني، والتواصل الشبكي في مجالات التعلم، والتعلم التعاوني والذاتي من خلال شبكة الإنترنت.
٣. قد يعمم هذا المقرر في البرامج المشابهة على مستوى الجامعة ومنها برامج التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والتعليم المدمج. كما قد القائمين على تدريس المقرر فيما بعد بالاختيار ما بين نمطي تقديم المقررات (التقليدي/ الإلكتروني)، في ضوء نتائج البحث.

مطصلحات البحث:

عرفت الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً على النحو التالي:

- **المقرر الإلكتروني:**

محتوى علمي يتم تصميمه بشكل إلكتروني وفق أسس تربوية ونفسية وتكنولوجية، ويُدعَّم بعناصر الوسائط المتعددة، ويتاح من خلال شبكة الإنترنت، بالإعتماد على أحدى نظم إدارة المقررات الإلكترونية، بحيث يتيح البدائل التعليمية الإلكترونية، وفرص التواصل بين أطراف العملية التعليمية بشكل متزامن أو غير متزامن، في أي وقت وأي مكان.

وفي البحث الحالي هو مقرر متحف ومكتبة الطفل لذوي صعوبات التعلم، والذي يتم عرضه على الطالبات المعلمات من خلال نظام إدارة التعلم موودل Moodle.

- **الدافعية للتعلم:**

الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على اختبار الدافعية للتعلم – المعد بالبحث الحالي-بجميع أبعاده (الميل لتحقيق النجاح، وإدراك قيمة التعلم، والمثابرة والجدية، وتوقع النجاح).

- **التحصيل المعرفي:**

الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على اختبار التحصيل المعرفي– المعد بالبحث الحالي– بجميع أبعاده (المتاحف، ومكتبات الأطفال، وتكييف البرامج المتحفية والمكتبية مع ذوي صعوبات التعلم).

- **الطالبة المعلمة:**

هي الطالبة المقيدة بكلية التربية للطفولة المبكرة، بالمستوى الرابع، الفصل الدراسي السابع، برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة (صعوبات التعلم). والتي سبق لها دراسة مقررات تتعلق بفئة ذوي صعوبات التعلم.

إطار نظري ودراسات سابقة:

المبحث الأول– المقرر الإلكتروني:

تعريف المقرر الإلكتروني:

تعرف **(وفاء صلاح الدين إبراهيم، ٢٠١٤: ٣٠٥)** المقرر الإلكتروني بأنه "محتوى تعليمي إلكتروني ثري بعناصر الوسائط المتعددة التفاعلية، ويشمل أنشطة تعليمية واختبارات ومصادر تعلم إضافية، ويمثل كل المقرر الدراسي الجامعي، أو جزءاً منه، ويتلقى المتعلم المحتوى عبر الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المتعلم والمحتوى، والمتعلم وأقرانه، والمتعلم وأستاذ المقرر، ويقدم للمتعلمين باستخدام أحد أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية".

ويشير **(عمر سالم الصعيدي، ومحمد محمد السعيد، ٢٠١٦: ٣٣٩)** إلى أنه "مقرر يتكون من مجموعة من الوحدات والدروس، ويتم نشره وإدارته من خلال الإنترنت، ويتاح للطلاب للدراسة في أي وقت، ومن أي مكان".

تستنتج الباحثة مما سبق أن المقرر الإلكتروني أحد أهم نواتج التعلم الإلكتروني، حيث أنه يمثل عملية تحويل المحتوى التعليمي التقليدي للمقرر إلى شكل إلكتروني وفقاً لضوابط محددة، ويزخر هذا المحتوى بعناصر الوسائط المتعددة المتنوعة، والتي تتكامل فيما بينها لدعم المحتوى، وتحقيق أهدافه، ويمكن للمتعلم التفاعل مع المحتوى الإلكتروني بشكل تزامني أو غيز تزامني، كما يمكن تقييم أداءه، ومستوى تحصيله إلكترونياً.

أنواع المقررات الإلكترونية:

يمكن تقسيم المقررات الإلكترونية إلى نوعين: **(نبيل السيد محمد، ٢٠١١: ١٤)**

١– مقررات تعتمد على شبكة الإنترنت: يتم اتاحتها من خلال أحد أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية على الانترنت.

٢– مقررات لا تعتمد على شبكة الإنترنت: حيث يمكن إتاحتها للطلاب من خلال أقراص مدمجة.

وترى الباحثة أن المقررات التي تعتمد على شبكة الإنترنت – والتي أعتمد عليها البحث– تتمتع بالعديد من المزايا مقارنة بالمقررات التي لا تعتمد على الشبكة، منها تحقيق التفاعل بين أستاذ المقرر

والطلاب وبين الطلاب وبعضهم، وإتاحة عدد لا محدود من الأنشطة المتصلة بالشبكة، وقابلية المقرر للتطوير السريع وتعميم التطوير، وتمكين استاذ المقرر من اتاحة التقويم في وقت محدد، والاطلاع على نتائج طلابه.

مزايا المقرر الإلكتروني:

يلخص **(عبد العزيز طلبة عبد الحميد، ٢٠١٠: ٥١- ٥٣)** أهم مميزات المقررات الإلكترونية، على النحو التالي:

١- تمكن المتعلم من اختيار ما يحتاج إليه من معلومات وخبرات بالسرعة وفي التوقيت المناسب له.
٢- إمكانية إعادة عرض المحتوى أكثر من مرة وبخصوصية تامة، وتخطي بعض الموضوعات التي لا يحتاجها المتعلم.
٣- توفير قدر هائل من المعلومات.
٤- تنمية مهارات التعامل مع الحاسب وشبكة الانترنت.
٥- توفير وقت المعلم وجهده، وبالتالي يركز على ما يحتاجه طلابه.
٦- توفير أساليب التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتركيز على التغذية الراجعة.
٧- سهولة تحديث المادة العلمية.

وتضيف الباحثة أنه مقارنة بالمقرر التقليدي، يتمتع المقرر الإلكتروني بعدة مزايا، أهمها:

- عرض المعلومات بشكل غير خطي، وإتاحة الانتقال المتشعب بين الدروس، وعناصر الدرس الواحد
- توافر الاختبارات البنائية لكل متعلم على حدة، وإمكانية تصحيحها إلكترونياً.
- الإعتماد على النشاط الذاتي للمتعلم من خلال بحثه عن المعلومات.
- ضمان تفاعل المتعلم مع باقي المتعلمين إلكترونياً.
- إعطاء فرص للمعلم لعرض وتنظيم المحتوى وإدارة المقرر وسجلات الطلاب وارسال الواجبات واستقبالها إلكترونياً.
- الاستفادة من عناصر الوسائط المتعددة لعرض المعلومات.
- إشراك المتعلم في أنشطة إلكترونية هادفة وجاذبة للإنتباه، وتمكينه من التفاعل مع المحتوى.

وقد أكدت العديد من الأبحاث السابقة فاعلية المقررات الإلكترونية في تنمية التحصيل لدى الطلاب منها **(حسني محمد عوض، وأياد فايز أبو بكر، ٢٠١٢)**، و**(إميل نظير بلامون، ٢٠١٣)**، و**(بسمة عبد المحسن، ٢٠١٥)**.

مكونات المقرر الإلكتروني:

يوضح **(أحمد محمد سالم، ٢٠٠٩: ١٢١- ١٢٤)**، أهم مكونات المقررات الإلكترونية على النحو التالي:

- الصفحة الرئيسية للمقرر Course Homepage: وهي أول صفحة تواجه الطالب، وتحتوي على روابط لجميع أجزاء المحتوى.

- محتوى المقرر Course Documents: يحدده أستاذ المقرر ويقسمه إلى موضوعات متسلسلة، ويحتوي كل منها على مجموعة من الأنشطة والمهام، واحياناً يضاف تعليمات خاصة بالاستذكار، وقائمة بالمصطلحات، ومذكرات، وغيرها من المعينات.
- قائمة المراجع الإلكترونية والمصادر External Links Resources: تتضمن قائمة من مواقع الانترنت ذات الصلة بالمحتوى العلمي، ويمكن إشراك الطلاب في إعدادها، وقد يضيف أستاذ المقرر تعليقات وملاحظات على كل موقع، أو يقوم بتبويبها.
- الاختبارات Tests: بهدف التقويم القبلي أو البنائي أو النهائي، ويحدد أستاذ المقرر موعد بدايتها ونهايتها، وطريقة حساب الدرجات، واسلوب التغذية الراجعة.
- سجل الدرجات Grade Book: يتيح للطالب الإطلاع على نتيجته ودرجاته، وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة في المقرر.
- السجل الإحصائي للمقرر Course Statistics: يتاح به إحصائيات بشأن اوقات استخدام/ أو عدم استخدام كل طالب للموقع، وأكثر الوصلات المستخدمة، وغيرها من أساليب المتابعة.
- الدليل الإرشادي الإلكتروني Technical Support: هو دليل للطالب، لتمكينه من التعامل مع المقرر الإلكتروني.
- لوحة الإعلانات Announcement: توضع بها رسائل نصية من استاذ المقرر لطلابه، فيما يتعلق بالمقرر، ومواعيد المحاضرات، والاختبارات، وغيرها.
- غرفة الحوار Chatting Room: لتحقيق التواصل بين المتعلمين، ومع استاذ المقرر، ويحدد لها موضوعات نقاش ذات صلة بالمقرر.
- البريد الإلكتروني E-mail: يستخدم أيضاً لتحقيق التواصل.

وقد راعت الباحثة توافر جميع هذه المكونات كأركان هامة في المقرر الإلكتروني المعد بالبحث، مع إعطاء أولوية خاصة لغرف الحوار، وإشاء غرفة حوار خاصة بكل وحدة دراسية، وأخرى عامة للمقرر ككل.

نظم إدارة المقررات الإلكترونية:

تستلزم إتاحة المقررات الإلكترونية الإعتماد على أحد نظم إدارة المقرر Course Management System، والتي تتيح فرص إنشاء وعرض المحتوى، والتعامل مع قاعدة بياناته، والإتصال، وأنشطة التعلم، والعمل التشاركي، والرجع، والاختبارات، وكذلك إدارة عملية التعلم وتسجيل المتعلمين. **(محمد عطية خميس، ٢٠١٤: ٣)**

وتصنف نظم إدارة المقررات الإلكترونية، إلى نوعين أولهما نظم تجارية مغلقة المصدر تملكها مؤسسات معينة، وتستخدم مقابل رسوم تدفع لجهة الإنتاج، مثل Webct، Blackboard، Ecollege، Learning Space. وثانيهما نظم مجانية مفتوحة المصدر يتاح تحميلها واستخدامها وتطويرها وتوزيعها

بدون رسوم، مثل برنامج Caroline، ATutor، Moodle، Dokes. **(carson, 2007: 23)**، **(أحمد عبد الحميد الملحم، ٢٠١٧: ٤٢٢)**

وترى الباحثة أنه بالإضافة إلى الكفايات اللازمة لإعداد المقرر بشكله التقليدي، وهي كفايات التخطيط، والتصميم والإنتاج، والتقويم، والتطوير، يستلزم إعداد المقرر الإلكتروني توافر كفايات إدارة المقرر على الشبكة لدى القائم بتدريس المقرر، والتي تتمثل في القدرة على تنظيم الوقت لتطوير المقرر، وتحميل الموضوعات تبعاً لتسلسلها، وتدريب الطلاب على استخدام النظام والمقرر الإلكتروني، وإعدادهم لتحمل مسئولية تعلمهم، وتتبع أدائهم وتقديم الإرشاد لهم، وتكوين مجموعات تعلم تبعاً للمستويات وسرعة التعلم، والاستخدام الأمثل لكافة وسائل التواصل الإلكترونية مع الطلاب، وتشجيعهم على التواصل من خلال تلك الوسائل.

كما تؤكد الباحثة أن مثل هذه المقررات الإلكترونية إذا تم تصميمها وإدارتها بالكفاءة المطلوبة قادرة على تعويض الضعف والخلل في المقررات التقليدية، فيما يتعلق بعمليتي التفاعل والتواصل.

المبحث الثاني- نظام موودل Moodle لإدارة المقررات الإلكترونية:

يعرف **(مأمون سليم عودة، ٢٠١٦، ٩٩)** أن نظام موودل هو "نظام تعلم مفتوح المصدر صمم على أسس تعليمية سليمة، تقوم الجامعة من خلاله بإدارة المقررات الإلكترونية عبر موقع الجامعة الرئيسي، وقد صمم ليساعد أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة تعليمية إلكترونية، بحيث يسمح لهم بإدراج مقرراتهم وإدارتها الكترونياً".

وتعرف **(سماح محمد إبراهيم، ٢٠١٧: ١٥١، ١٥٢)** نظام موودل بأنه "نظام تعلم رقمي مفتوح المصدر، يوفر بيئة تعليمية إلكترونية للأستاذ والطالب، بحيث يساعد أستاذ المقرر على إدراج المقرر وإدارته إلكترونياً والاستفادة من مميزاته، كما يستطيع الطالب استعراض المقرر في أ] وقت ومن أي جهاز حاسوب متصل بالإنترنت، ويتطلب الدخول إليه توافر كلمة سر والإيميل الخاص بالمستخدم".

وترى الباحثة أن نظام موودل Moodle هو نظام لإدارة المقررات الإلكترونية، مبني على أسس تربوية، يُمكِّن أستاذ المقرر من تصميم وعرض وتبويب وتطوير المقرر الإلكتروني، ويسهم في توفير بيئة تعليمية إلكترونية، يمكن من خلالها إدارة الأنشطة والمهام التعليمية بكفاءة، والتواصل مع الطلاب، ومتابعة عملية تعلمهم، وتقييم وتقويم أدائهم، وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي.

مكونات نظام موودل Moodle:

يتكون نظام موودل Moodle من عدد من الكتل Blocks، كل منها يعرض مجموعة من الأدوات، وتنتظم على النحو التالي: **(نجلاء محمد فارس، ٢٠١١: ٢٦١، ٢٦٢)**، **(محمد محمود عبد الوهاب، وفكري محمد السيد، ٢٠١٢: ١٣٣- ١٣٤)**، **(محمد بهاء علاونة، ٢٠١٣)**

- الجانب الأيمن من الشاشة: يعرض أخر الأخبار، والأنشطة الحديثة، والأحداث القادمة، والتقويم، وروابط المحتوى، والأشخاص المشاركون النشطاء.

- الجزء الأوسط من الشاشة: يعرض محتوى المقرر في صورة وحدات تعليمية، يتفرع عن كل منها عدة عناصر Steps. وأسفله يوجد أدوات دعم المستخدم، وروابط البرامج.
- الجزء الأيسر من الشاشة: يتضمن أدوات خاصة بإدارة الصناديق (مثل تحرير الملف الشخصي والتقارير الخاصة بالمتعلم)، وكذلك أنشطة التعلم (التكليفات، والمنتديات، والأختبارات، وغرف الدردشة، والمصادر)، وأيضاً مواد إضافية.

إمكانات نظام موودل Moodle:

يعد موودل من أشهر النظم المستخدمة لادارة المقررات الالكترونية، ومن أهم إمكاناته: **(السيد عبد المولى السيد، ٢٠١٣: ٣٥٨)، (فايز على الأسود، وعصام حسن اللوح، ٢٠١٦، ٣٧٨- ٣٧٩)**

- إمكانات تتعلق بالأنشطة التعليمية: منها إضافة أكثر من مقرر دراسي في النظام، وتعيين أستاذ للمقرر ومساعدين، وتحميل المحتوى العلمي، وإضافة روابط المواقع ذات الصلة بالمحتوى، ووضع المراجع العلمية، وتحميل ملفات الوسائط المتعددة، واتاحة بدائل أمام استاذ المقرر لاختيار الأنسب منها في تدريس كل موديول "درس/ موضوع".
- إمكانات تتعلق بإدارة سجلات الطلاب: منها تسجيل الطلاب وانسحابهم بشكل ذاتي، والتحكم في تسجيلهم وانسحابهم من قبل أستاذ المقرر، وتسجيل أعداد كبيرة من الطلاب من ملف خارجي، وتكوين المجموعات الطلابية.
- إمكانات تتعلق بعمليتي التقييم والتقويم: منها متابعة أنشطة الطلاب إلكترونياً، وتصميم الاختبارات القبلية والبنائية والنهائية، وأتاحة المهام والواجبات في توقيتات محددة، وتبادل إرسال ملفات المهام والواجبات بين المستخدمين، وإطلاع الطالب على مستوى أدائه، واتاحة الفرصة لاستاذ المقرر لتصميم ونشر الاستفتاءات.
- إمكانات تتعلق بالتواصل: يتوافر بالنظام العديد من وسائل التواصل التي تدعم الجوانب الإجتماعية بين أطراف العملية التعليمية، منها منتدى المناقشة، والبريد الإلكتروني، والويكي، والمدونات، وغرف الحوار المباشر.
- إمكانات تتعلق بالتحكم وإدارة النظام: منها تغيير واجهة المستخدم، والتحكم في توقيت عرض الدروس، والمهام، والأنشطة، والاختبارات، من خلال خاصية أجندة المقرر.
- إمكانات تتعلق بإدارة عملية الخدمات المساندة: منها عمل النسخ الاحتياطية من الموقع، والاستعلام عن المستخدمين، ومراقبة أدائهم، وعدد وفترات دخولهم إلى المقرر، واستيراد مقرر من نظام أخر إلى هذا النظام.

وقد استفادت الباحثة في المقرر الإلكتروني محل البحث من كافة إمكانات نظام موودل Moodle الموضحة أعلاه، خاصة أساليب التواصل المتزامن وغير المتزامن التي يتيحها نظام موودل Moodle.

مما سبق يتضح أن نظام موودل Moodle أداة مناسبة لبناء المقرر الإلكتروني (تجميع، تبويب، عرض)، ويعطي فرصة جيدة لمتابعة المتعلم وتسجيل تحركاته أثناء التعامل مع المقرر، وأنه يتضمن

أدوات مختلفة للتقويم، ويعطي فرصة للتصحيح وتسجيل الدرجات تلقائياً تبعاً للمعايير التي يحددها أستاذ المقرر، ويمكن المعلم من تكوين مجموعات عمل من الطلاب، ومجموعات نقاش، ويدعم الجوانب الاجتماعية بين الطلاب، ويشجع كل متعلم على المساهمة الفعالة في عملية تعلمه.

بالإضافة لسهولة التعامل معه من قبل الطلاب، حيث يدعم اللغة العربية، وقد أكدت الأبحاث أن المزايا التي يتمتع بها النظام تشكل عوامل جذب للمستخدمين، حيث أكد **(ناجي أحمد محمد، ٢٠١٢)** أن جودة كل من "الخدمة، والمعلومات، والنظام" وكذلك المنفعة المتوقعة، وسهولة الاستخدام، والدعم الفني، جميعها عوامل رئيسية تدفع المستخدمين للثقة والرضا عن نظام موودل Moodle ، وأكد **(Sumak, Hericko, Pusnik, et all, 2011)** على أن المنفعة المتوقعة وسهولة الاستخدام هي أهم العوامل المؤثرة على تقبل الطلاب للعمل على نظام موودل Moodle، وأكد **(Escobar-Rodriguez, & Monge-Lozano, 2012)** على أن المنفعة المدركة، والتوافقية، والتدريب، وسهولة الاستخدام، والميل للاستخدام، هي العوامل المؤثرة على ميل الطلاب لاستخدام موودل Moodle.

أيضاً أكدت نتائج الأبحاث السابقة ومنها **(Graf, & List, 2005)** أهمية نظام موودل Moodle وتفضيله من قبل الدارسين عن غيره من النظم، كما أكد **(محمد فاروق البياع، ٢٠١٥)** أن نظام موودل Moodle كان الأفضل مقارنة بغيره من نظم إدارة المحتوى في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين.

جميع هذه المزايا والامكانات التي يوفرها هذا النظام لعضو هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة لانه النظام المعتمد عليه من قبل مركز التعليم الإلكتروني بجامعة القاهرة، وهو المركز المنوط بمساعدة أعضاء هيئة التدريس لتحويل المقررات العادية إلى مقررات إلكترونية. كانت أسباب رئيسية لتفضيل الباحثة لنظام موودل Moodle عن غيره من أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية في إدارة المقرر الإلكتروني محل البحث.

المبحث الثالث- الدافعية للتعلم:

يؤكد **(Ellett, & Erickson. 2010: 348)** أن الدافعية تمثل القوة المحركة التي تقف وراء كل أفعال الفرد، وأن حاجات الفرد ورغباته لها تأثير قوي على توجيه سلوكه. وأن سلوك المتعلم قد يوجه بمجموعة من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تدفعه للاندماج بدرجة عالية في النشاط، والرغبة في الاستمتاع بالمهام والخبرات التعليمية الجديدة.

وتعرف **(رشا أحمد مهدي، ٢٠١٧ :٤٦١)** دافعية التعلم بأنها "احساس داخلي أو خارجي يثير الفرد للاتجاه نحو بذل أقصى ما لديه من طاقة لتحقيق أهدافه، والوصول إلى الإنجاز الأكاديمي، والتفوق الدراسي".

ويرى **(عبد الوهاب بن موسى، وعبد الفتاح أبي مولود، ٢٠١٧: ٣٨٥)** أن الدافعية للتعلم هي "حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم، وتدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم".

وتعرف الباحثة الدافعية للتعلم بأنها قوى داعمة تعمل على إطلاق سلوك المتعلم وتوجيهه نحو تحقيق التعلم بكفاءة عالية، كما تعمل على تعديل السلوك وتحديد شدته واستمراريته.

الدافعية والتعلم:

تعد الدافعية شرط أساسي لحدوث التعلم، وتحقق الدافعية العديد من الفوائد التي تخدم عمليتي التعليم والتعلم، منها: **(عماد عبد الرحيم الزغول، وشاكر عقلة المحاميد، ٢٠٠٧: ٩٨، ٩٩)**

- إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد، وتحفيزه واستثارة نشاطه ورغبته في الإقبال على التعلم.
- جذب انتباه المتعلم، وتركيزه على موضوع التعلم، والحفاظ على هذا الانتباه إلى أن يتحقق الهدف الذي يسعى إليه المتعلم وهو اكتساب الخبرة.
- زيادة اهتمام المتعلم بالأنشطة والإجراءات التعليمية أثناء الموقف التعليمي.
- توجيه سلوك المتعلم نحو مصادر التعلم المتاحة.
- زيادة مستوى المثابرة لدى المتعلم، والبحث والتقصي بغية تحقيق الأهداف.
- توجيه المتعلم لاختيار الوسائل والامكانات المادية وغير المادية التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم.
- زيادة اقبال المتعلم على اختيار الأنشطة بما يتفق مع ميوله ورغباته.
- توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم، وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي.

الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

يرى **(Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005: 185)** أن الدافعية الداخلية رغبة في أداء سلوكيات بسبب المتعة أو التحدي أو الإثارة، كما يشير **(Knollmann, & Wild, 2007: 65)** أن الدافعية الداخلية تنطوي على ميول فطرية معتادة، أو حقيقية، لان التعلم في حد ذاته قيمة ممتعة للمتعلم، ويحقق الإشباع.

بينما تشير الدافعية الخارجية إلى وجود بواعث خارجية تثير سلوك المتعلم وتحفزه لبلوغ الأهداف، مثل الفوز في مسابقة، أو كسب شهادة، أو درجات مرتفعة، وبالتالي فدافعيته مرهونة بتوافر تلك العوامل والظروف الخارجية.

وقد حرصت الباحثة على أن يتوافر بالمقرر الإلكتروني ما يدعم المتعلمون باختلاف توجهاتهم الدافعية الداخلية أو الخارجية، فإشتمل على بدائل تعليمية تتيح تمكن المتعلم من عناصر المحتوى والبيئة التعليمية الإلكترونية، وإطلاعة المستمر على السجل الشخصي الذي يحتوى على إنجازاته، وكذلك التغذية الراجعة، التعزيز، ونشر الأعمال أمام الاخرين كمكافآت، وتوفير درجات للتقييم على المشاركة بما يتناسب مع ذوي التوجهات الدافعية الخارجية.

مكونات الدافعية للتعلم:

توصل الباحثان Kozki and Entwistle، عام 1984، بعد دراسة طولية دامت عشرة سنوات، وتضمنت أكثر من ألف مقابلة مع المتعلمين والمربين، إلى أن هناك تسعة أبعاد أساسية للدافعية، يذكرها

(أحمد دوقة، ولورسي عبد القادر، وغربي مونية، وآخرون، ٢٠١١: ١٣- ١٦) على النحو الموضح بالجدول (١) التالي:

جدول (١)

يوضح الأبعاد التسعة للدافعية التي توصل إليها Kozki and Entwistel

المجال	الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي	- الحماس - الاندماج - الجماعية	- التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء - حب إرضاء الكبار - حب العمل الجماعي
المجال المعرفي	- الاستقلالية - الفاعلية - الاهتمام	- الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين - الاعتراف بالتقدم في المعرفة - السرور بالأفكار والأراء
المجال الأخلاقي	- الثقة - المطاوعة - المسؤولية	- الرضا عند الأداء الجد - تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام - قبول تبعات الأعمال

لقد صمم Kozki مقياساً يتضمن هذه الأبعاد التسعة، تم تطبيقه على عينة من المتعلمين تتراوح أعمارهم بين (٨- ٢٠ عاماً)، وقد أستنتج الباحث من التطبيق إمكانية تلخيص هذه العوامل التسع في خمس عوامل أساسية هي الحماس، والجماعة، والفعالية، والاهتمام بالنشاطات التعليمية، والمطاوعة والليونة.

وفي ضوء هذه الأبعاد وضع يوسف قطامي عام ١٩٨٩م مقياساً للدافعية للتعلم المدرسي، يشتمل على ست أبعاد هي (الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، المسؤولية)، ويحتوي على ٣٦ مفردة موزعة باتجاه ايجابي وسلبي على مجالات الدافعية الثلاث (العاطفي والمعرفي والخلقي). **(يوسف قطامي، ١٩٨٩: ٦١- ٦٨)**

وترى الباحثة أن هذه الأبعاد في حاجة للدراسة في ضوء الإختلاف الثقافي بين المجتمعات، وكذلك المتغيرات الديموجرافية، وتلك المتغيرات التي ترجع لطبيعة العصر الحالي، خاصة ما يتعلق بمكون الجماعة، ومكون الامتثال للقواعد، حيث أن بعض المتعلمون الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الدافعية للتعلم، يعانون من مشكلات تتعلق باقامة علاقات اجتماعية مع المحيطين، وبعضهم يظهر معارضة للمطالب والقواعد الملزمة.

وقد توصل **(Pintrich, 1991)** إلى ثلاثة مكونات للدافعية هي مكونات القيمة Value Components (التوجه الداخلي للهدف/ التوجه الخارجي للهدف/ قيمة المهمة)، ومكونات التوقع Expectancy Components (ضبط معتقدات التعلم/ فعالية الذات في التعلم والأداء)، والمكونات الوجدانية Affective Component (قلق الاختبار).

وقد حدد **(Sheldon, Ryan, & Reis, 1996)** سبعة مكونات في مقياس الدافعية للتعلم المستند إلى نظرية التقرير الذاتي، هي (المتعة والاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية، الضغط والتوتر، الخيارات المدركة، القيمة والفائدة، العلاقة) وكان عدد فقرات المقياس ٤٥ فقرة موزعة على الأبعاد السبعة.

وأجرى (**Chiu, 1997**) دراسة بهدف تحديد مكونات الدافعية، إنطلاقاً من المنظور النفسي الاجتماعي، واعتماداً على اسلوب التحليل العاملي، وصاغ ٥٠٠ عبارة لقياس الدافعية، ثم حدد خمس عوامل هي (الاتجاه الايجابي نحو الدراسة، الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي/ تجنب الفشل/ حب الاستطلاع/ التكيف مع مطالب الوالدين والاساتذة والأقران).

بينما صمم (**جناد عبد الوهاب، ٢٠١٢**) استبيان الدافعية للانجاز، وقد اشتمل على ٣٢ مفردة، موزعة على اربعة مكونات للدافعية للتعلم هي "المثابرة والجدية، قيمة وفائدة التعلم، مسؤولية المتعلم، الكفاءة الذاتية"

وفي ضوء دراسة ما سبق حددت الباحثة مكونات الدافعية للتعلم في أربعة مكونات هي:

١- الميل لتحقيق النجاح ويشمل (الطموح/ حب الاستطلاع/ الاستمتاع بالتعلم).
٢- إدراك قيمة التعلم.
٣- المثابرة والجدية ويشمل (الاندماج المعرفي/ الدقة/ التحدي/ الالتزام).
٤- توقع النجاح ويشمل (كفاءة الذات المدركة/ العزو الذاتي).

النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

رغم تعدد النظريات المفسرة للدافعية، إلا أنه يمكن التركيز على أكثر هذه النظريات تأثيراً، والتي تم الاعتماد عليها لبناء اختبار الدافعية للتعلم وتصميم المقرر الإلكتروني بالبحث:

١- **نظرية العزو الذاتي Self Attribution Theory:** يرى أصحاب هذه النظرية –وأشهرهم برنارد Pernard، وواينر Wiener– أن الدافعية ترجع إلى محاولة الفرد معرفة الأسباب التي تقف وراء النجاح أو الفشل، أي عزو تلك الأمور لأسباب معينة.

وقد يعزو الفرد نجاحه أو فشله إلى أسباب داخلية أو خارجية، وقد تكون تلك الأسباب ثابتة أو متغيرة، وقد تكون قابلة أو غير قابلة للضبط. ويؤكد (**Chew, Jones, & Turner, 2008: 40**) أن المتعلم ذو مصدر التحكم الداخلي غالباً ما يعزو نجاحه أو فشله لأسباب داخلية كالجهد أو القدرة، بينما يعزو المتعلم ذو مركز التحكم الخارجي نجاحه أو فشله لعوامل خارجية.

إن وصول المتعلم إلى مرحلة عزو النجاح والفشل لأسباب ذاتية، يولد دافعاً قوياً لديه لبذل الجهد والاعتماد على الذات. والمشكلة الحقيقة إذا قام المتعلم بعزو النجاح والفشل لعوامل خارجية وغير قابلة للضبط أو التغيير مثل صعوبة الامتحان أو جماعة الأقران.

ويمكن للباحثة استخلاص أهم التطبيقات التربوية لنظرية العزو الذاتي، والتي ركزت عليها أثناء تصميم المقرر الإلكتروني، في النقاط التالية:

- أهمية استثارة دوافع المتعلمين نحو تحقيق النجاح.
- لابد أن تكون الأهداف قصيرة المدى وفي مستوى قدرات المتعلمين.
- توفير التغذية الراجعة الفورية وربط نجاحات واخفاقات المتعلم بأسباب داخلية يزيد من دافعيته لبذل المزيد من الجهد في سبيل التمكن من المهمة.

٢- **نظرية التوقع – القيمة Expectation- Value Theory:** يفترض أتكنسون Atkinson أن قوة دافعية الفرد للعمل تحدد من خلال الميل للقيام بالمهمة، والميل لتجنب الفشل، وتكون دافعيته مرتفعة عندما تفوق الحاجة للنجاح الدافع لتجنب الفشل.

وميل الفرد للنجاح (Ts) يتحدد بناء على ثلاث عوامل، هي الحاجة إلى الانجاز أو الدافع للنجاح (Ms)، واحتمالية النجاح (Ps)، وقيمة باعث النجاح (Is). (**أحمد يحيى الزق، ٢٠٠٦: ٢٣٦**)

كما يرى أتكنسون Atkinson أن المواقف التحصيلية تستثير لدى الفرد الخوف من الفشل أو ما يسميه الميل للفشل، وبالتالي فإن المحصلة النهائية لدافعية الانجاز لدى الفرد (AR)، تساوي (دوافع النجاح Ms × احتمالية النجاح Ps × قيمة بواعث النجاح Is) – (دوافع تجنب الفشل Taf × احتمالية الفشل Maf × قيمة بواعث الفشل Laf)

ويمكن للباحثة استخلاص التطبيقات التربوية لتلك النظرية –والتي حرصت على تحقيقها أثناء تصميم المقرر الإلكتروني– على النحو التالي:

- توضيح قيمة التعلم ومدى المنفعة التطبيقية التي تعود على المتعلمين من تعلمهم الخبرات المختلفة.
- التركيز على المهام متوسطة الصعوبة، التي تتناسب مع قدرات المتعلمين.
- مراعاة ميول المتعلمين أثناء وضع المهام التعليمية.
- أهمية استثارة الدافعية للتعلم، لانها من جانب تحفز المتعلمين نحو بذل طاقاتهم لتحقيق النجاح، كما أنها تقلل من دافع تجنب الفشل (تجنب المتعلمين للمهام التي تتحدى امكانياتهم خوفاً من الفشل).
- دعم المتعلمين بفرص الاختيار والتحكم والسيطرة في البدائل المتاحة بالموقف التعليمي.

٣- **نظرية الأهداف:** تؤكد على وجود ارتباط بين سلوك الأفراد والأهداف المرغوبة، مما يدفعم لبذل الجهد وإظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات، وأن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما تكون دوافعهم داخلية. وفي ذلك تفرق بين نوعين من الأهداف التعليمية هما أهداف التعلم (الإتقان/ المهمة)، وأهداف الأداء (القدرة/ الأنا)، فأصحاب أهداف التعلم دوافعهم داخلية ويرون أن الجهد مفتاح النجاح، وأن الفشل خطوة طبيعية للتعلم، بينما أصحاب أهداف الأداء تدفعهم دوافع خارجية، ويضعف الفشل قدرتهم على تحمل الجهد وتحصيلهم. (**Elliot, 2006: 112**)

وقد أوضح (**Black, & Deci, 2000: 276**)، و (**Chew, Jones, & Turner, 2008: 44**) أهم التطبيقات التربوية لنظرية الأهداف في النقاط التالية:

- أهمية التعلم التعاوني في تبني الطلاب أهداف التعلم.
- تجنب الضغوط في المواقف التعليمية حتى لا يتجه الطلاب نحو أهداف الأداء.
- تهيئة مناخ تربوي سوي يحث الطلاب على تركيز جهودهم على التعلم بدلاً من تشتت الذهن بسبب الخوف والارتباك ونبذ المهام عديمة القيمة.
- ترك فرص التحكم للمتعلم لها دور أساسي في عملية التعلم.
- أن يشعر المعلم الطالب أن التعلم –وليس الدرجات– هو الهدف، بالتأكيد على قيمة التعلم.

وقد راعت الباحثة جميع هذه التطبيقات أثناء تصميم المقرر الإلكتروني.

استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي من شأنها إثارة دافعية المتعلمين نحو الاندماج في المهام التعليمية بسرعة وكفاءة، وتقسم الباحثة تلك الاستراتيجيات على النحو التالي:

أ- استراتيجيات تتعلق باختيار موضوعات التعلم والمهام التعليمية: منها إشراك المتعلم في التخطيط للمهام التعلمية تبعاً لميوله ورغباته والفائدة المتوقعة. **(Cameron, & Pierce 2005: 42)**، وتعريف المتعلم بأهداف عملية التعلم، وأهميتها التطبيقية. واختيار المهام ذات الأهداف قصيرة المدى. وتلك التي تتحدى قدرات المتعلم.

ب- استراتيجيات تتعلق بطريقة عرض المهام التعليمية واشراك المتعلمين في عملية التعلم: ومنها ربط التعلم بنشاطات يؤديها المتعلم. **(هادي مشعان ربيع، ٢٠٠٨: ١٥٠)**، واستخدام أساليب العصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالاستكشاف، وغيرها من الأساليب التب تثير تفكير المتعلم، وتنويع الأنشطة التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتجنب المثيرات المشتتة لانتباه المتعلمين، وتنويع مستويات مهام التعلم، وتوفير الأنشطة الإثرائية والعلاجية.

ج- استراتيجيات تتعلق بالتعزيز: منها توفير التغذية المرتدة الفورية، والتنويع في المعززات المادية وغير المادية، ومقارنة مستوى المتعلم بأداءه السابق وليس بمستوى الأخرين، وربط التعزيز بالجهد المبذول والابتكارية.

د- استراتيجات تتعلق بالمعلم: منها التمكن من المحتوى العلمي، ودراسة خصائص الفئة المستهدفة، والاستفادة من نتائج تقييم الطلاب لأداءه، وتقبل وجهات النظر المختلفة.

هـ- استراتيجيات تتعلق بتهئية المناخ التعليمي: منها تقبل الأفكار المبتكرة من المتعلمين، وتوفير مناخ سوي يزخر بالعلاقات الطيبة مع المعلم والأقران، وتوفير فرص لربط المهام التعليمية بالمستجدات التكنولوجية، وتشجيع السلوك القيادي الفعال لدى المتعلمين، وأن يكون المناخ التعليمي خاضعاً للتقييم.

ويرى **(محمد مقداد، ٢٠١٠)** أنه نتيجة لاختلاف بيئة التعلم الإلكترونية عن التقليدية، فإنه من المناسب استخدام استراتيجيات اخرى لرفع مستوى الدافعية للتعلم، منها نموذج كيللر Keller، ويسعى لتحقيق الانتباه والملاءمة والثقة والرضا لدى المتعلم، ونموذج متصل الوقت لولودكويسكي Wlodkowski الذي يفرق بين مراحل التعلم (بداية، أثناء، نهاية) عملية التعلم، ونموذج موشينسكي Moshinskie والذي يحدد تقنيات دافعية التعلم لدى المتعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية النشطة، وذوي الاتجاهات السلبية تجاه الحياة.

كما يؤكد **(Hartnett, George, & Dron, 2011)** على أنه في مواقف التعليم الإلكتروني لابد من تصميم بيئة التعلم، وتحديد الأهداف، وفتح باب المناقشات والاختيارات أمام المتعلم لايجاد دافع نحو استمرار عملية التعلم.

وقد عملت الباحثة على توفير جميع الاستراتيجيات السابقة في المقرر الإلكتروني محل البحث، وقد ساهم في ذلك طبيعة نظام إدارة المقررات الذي وقع الاختيار عليه، بالإضافة إلى تمكن الباحثة من العمل على بيئة التعلم الإلكترونية المتاحة، وتوفير فرص لتدريب الطالبات علي النظام.

المبحث الرابع- التحصيل المعرفي:

يعرف **(هشام إبراهيم اسماعيل، ٢٠١٠: ٢١١)** التحصيل بأنه "قدر المعلومات والخبرات التي اكتسبها الطلاب في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية المقررة عليهم"

وترى الباحثة أن التحصيل المعرفي هو قدر الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي اكتسبها الطالب في مجال تعليمي، أو تدريبي معين، وفق برنامج معد لذلك، وفي مدة دراسية محددة، ويمكن قياسه من خلال تطبيق الاختبارات المقننة.

ويعد تقييم مستوى كفاءة المتعلم في الجانب المعرفي أمر غاية في الضرورة، وهو من أولويات عمل النظام التعليمي، فمن خلال نتائج تقييم التحصيل تتمكن المؤسسات التعليمية والتدريبية من الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وفاعلية الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وإجراء عمليات التقويم والتخطيط.

والتحصيل له مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، وهناك العديد من العوامل الذاتية، والأسرية، والتعليمية المؤثرة فيه، ويقاس مستوى التحصيل من خلال الاختبارات، وأهمها الاختبارات المقالية الطويلة والقصيرة، والاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، الإكمال، الصواب والخطأ، المزاوجة)، والاختبارات الشفوية، واختبارات الأداء.

العلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم:

تؤثر دافعية المتعلمين نحو موضوعات التعلم على مستوى تحصيلهم، وهو أمر يؤكد أهمية الدافعية كعامل مفسر للفروق الفردية بين المتعلمين فيما يخص مستويات التحصيل، وقد أكدت الأبحاث السابقة العلاقة الطردية بين مستوى دافعية المتعلمين، وبين مستوى تحصيلهم، ومنها **(محمد الرفوع، وعماد الزغول، ٢٠٠٨)**، و**(فريد تركي جديتاوي، ومحمد أدري جيء، وقمر الزمان عبد الغني، ٢٠١١)**.

وبناء على ما تم عرضه تري الباحثة أن تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين لابد وأن يكون في ضوء مستويات الدافعية للتعلم لديهم، فمنخفضي الدافعية قد يحتاجون إلى استراتيجيات مختلفة عن مرتفعي الدافعية، وقد يؤثر نمط تقديم المقررات (التقليدي/ الإلكتروني) سلباً أو إيجاباً على تحصيل الطالبات وفقاً لمستويات دافعيتهن، فقد يجدي أحد الأنماط مع ذوي الدافعية المرتفعة، بينما يأتي الأخر بنتائج إيجابية مع ذوي الدافعية المنخفضة، وهو ما يحاول البحث الإجابة عنه.

فروض البحث:

١. توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

٢. توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

٣. توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

٤. توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي على النحو التالي:

١. المنهج الوصفي: لتحديد أهم المفاهيم المتعلقة بالمقرر المستهدف، ومعايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت، والتصميم التعليمي المقترح للمقرر الإلكتروني.

٢. المنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية كلاً من المقرر التقليدي والمقرر الإلكتروني المقترح "المتغيران المستقلان" في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبات المعلمات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم، وذلك بالإعتماد على التصميم التجريبي العاملى ٢×٢، جدول (٢):

جدول (٢)

التصميم التجريبي العاملى ٢×٢ المتبع في البحث

نمط التعليم / مستوى الدافعية للتعلم	المقرر الإلكتروني	المقرر التقليدي
مرتفعي الدافعية للتعلم	م١	م٣
منخفضي الدافعية للتعلم	م٢	م٤

ثانياً- مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في طالبات برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، المقيدات بالمستوى الرابع، الفصل الدراسي السابع، ممن يدرسن مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414). وقد تم اختيار عينة البحث والتي تمثلت في عدد (٧٧) من الطالبات المقيدات بالمقرر المذكور للعام الدراسي ٢٠١٧م- ٢٠١٨م.

وتم تقسيم أفراد العينة -بعد تطبيق اختبار الدافعية- لأربعة مجموعات، على النحو التالي:

١. المجموعة الأولى (١٨ طالبة): مرتفعي الدافعية للتعلم، يدرسن المقرر الإلكتروني.
٢. المجموعة الثانية (٢٧ طالبة): منخفضي الدافعية للتعلم، يدرسن المقرر الإلكتروني.
٣. المجموعة الثالثة (٢٠ طالبة): مرتفعي الدافعية للتعلم، يدرسن المقرر التقليدي.
٤. المجموعة الرابعة (١٢ طالبة): منخفضي الدافعية للتعلم، يدرسن المقرر التقليدي.

وقد تم اختيار الطالبات في المجموعتين الأولى والثانية، بصورة عمدية، وذلك لضرورة توافر بعض المتطلبات لدراسة المقرر الإلكتروني، وهي:

- المتطلبات الفنية- وتمثلت في: قدرة الطالبة على التعامل مع جهاز الحاسب الآلي، وإجادة التعامل مع مجموعة Microsoft office، وإمكانية التعامل مع الملفات وتحميلها ورفعها، وإجادة تصفح مواقع الإنترنت، والبحث من خلال محركات البحث الرئيسية، والقدرة على تنصيب البرامج الأساسية المساعدة في تصفح المقرر الإلكتروني، ومنها برنامج Moodle، وبرنامج Winrar، وبرنامج Media Player، والقدرة على التواصل عبر البريد الإلكتروني.
- المتطلبات التقنية- وتمثلت في: توافر جهاز حاسب آلي لدى الطالبة، ذو إمكانيات مرتفعة تمكن الطالبة من تحميل الملفات وتنصيب البرامج وتشغيل مقاطع الفيديو، بالإضافة إلى المكونات المادية الضرورية مثل السماعات، والميكرفون، والفأرة، ولوحة المفاتيح، وكذلك توافر خط إنترنت موصل بالحاسب الآلي بشكل دائم.

وقد أمكن توفير بعض أجهزة الحاسبات المتصلة بالانترنت من خلال معمل الحاسب الآلي بالكلية، للطالبات اللواتي أظهرن رغبة جادة في دراسة المقرر الإلكتروني، بعد المحاضرة التعريفية بنظام موودل Moodle، وطبيعة المقرر الإلكتروني التي تعرضت لها جميع الطالبات.

ثالثاً- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١. اختبار الدافعية للتعلم لدى الطلاب الجامعيين. **(إعداد الباحثة)** ملحق (٨)
٢. اختبار التحصيل المعرفي في مقرر متحف ومكتبة الطفل. **(إعداد الباحثة)** ملحق (٩)
٣. قائمة معايير جودة تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت. **(إعداد الباحثة)** ملحق (١٠)

اختبار الدافعية للتعلم لدى الطلاب الجامعيين، ملحق (٨) (إعداد الباحثة)

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب في مرحلة الجامعة.

مصادر إعداد الإختبار:

لتحديد مكونات الدافعية للتعلم (أبعاد الاختبار الحالي) استفادت الباحثة من المقاييس المعدة في هذا الشأن ومنها مقاييس الدافعية للتعلم لكل من **(يوسف قطامي، ١٩٩٣)**، و**(راندا السيد أحمد، ٢٠١٠)**، و**(أحمد دوقة، ولورسي عبد القادر، وغربي مونية، وآخرون، ٢٠١١)**، و**(بلحاج فروجة، ٢٠١١)**، و**(ثريا ونس دودين، وفتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠١٢)**، و**(عبد الناصر الجراح، ومحمد المفلح، وفيصل الربيع، وآخرون، ٢٠١٤)**، و**(منذر يوسف بلعاوي، وبهجت عبد المجيد أبو سليمان، ٢٠١٥)**، و**(جولتان حجازي، وحسن ربحي مهدي، ٢٠١٦)**.

وكذلك مقياس التوجهات الدافعية الداخلية في مقابل التوجهات الدافعية الخارجية **(زينب عبد العليم بدوي، ٢٠٠٢)**، ومقياس الدافعية المعرفية **(نايفه قطامي، ٢٠٠٤)**، ومقياس التوجه الدافعي لقياس الدافعية الداخلية مقابل الدافعية الخارجية **(Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005)**، ومقياس دافعية التعلم الداخلية والخارجية **(Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios, et all, 2008)**، واستبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم إعداد رو ساكس وتعريب **(إبراهيم إبراهيم أحمد، ٢٠٠٩)**، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية **(هشام إبراهيم اسماعيل، ٢٠١٠)**، ومقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي النسخة الاجنبية **(Sheldon & Ryan, & Reis, 1996)**، والنسخة المعربة من قبل **(محمد بكر نوفل، ٢٠١١)**.

كذلك بعض مقاييس الدافعية للانجاز ومنها **(فاروق عبد الفتاح موسى، ٢٠٠٣)**، و**(أنور علي البرغازي، وختام اسماعيل السحار،٢٠١٠)**، و**(جناد عبد الوهاب، ٢٠١٢)**.

وقد كان من أهم دواعي تصميم اختبار الدافعية للتعلم، عدم توافر اختبارات حديثة للدافعية للتعلم، كما أن معظم الاختبارات المتوفرة تركز على الدافعية للتعلم المدرسي في سن ما قبل الجامعة، وقد طبق أغلبها على بيئات مختلفة عن البيئة المصرية.

أبعاد اختبار الدافعية للتعلم:

حددت الباحثة مكونات الدافعية للتعلم (أبعاد الاختبار الحالي) في الاختبار على النحو التالي:

أ- الميل لتحقيق النجاح: يعني رغبة المتعلم في إحراز النجاح وتجنب الفشل، مدفوعاً في ذلك بعوامل واسباب شخصية، مما يعني أن لدى المتعلم توجه داخلي للهدف. ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، هي:

١. الطموح: يشير الى إظهار مستوى عال من الرغبة في التفوق العلمي، والسعي نحو تحقيق مكانة متميزة في المجال العلمي.
٢. حب الاستطلاع: يشير إلى الفضول المعرفي، ورغبة المتعلم في المشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية بهدف اكتساب خبرات جديدة.
٣. الاستمتاع بالتعلم: الشعور بالسعادة عند ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.

ب- إدراك قيمة التعلم: يشير إلى تقدير المتعلم لأهمية وفائدة التعلم في (بناء الشخصية المهنية، التطبيق العملي أثناء الدراسة، سوق العمل)، مما يدفعه إلى الاندماج في المواقف التعليمية بفاعلية، ويشير ذلك إلى أن المواقف التعليمية تعتبر بالنسبة له غاية أكثر من كونها وسيلة.

ج- المثابرة والجدية، وتعني استمرار المتعلم في المواقف التعليمية بحماس وتركيز حتى يتحقق التعلم، وتشمل أربعة أبعاد فرعية هي:

١. الاندماج المعرفي: يعني التركيز في المواقف التعليمية، واستغراق وقت كاف لاتمام المهام التعليمية، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات الضبط الذاتي.
٢. الدقة: تعني أداء المهام التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة، مهما تكلف ذلك من جهد.
٣. التحدي: يعني مواجهة الصعاب التي تقف أمام تحقيق الأهداف العلمية، وتفضيل المهام العلمية التي تحتاج لتحدي القدرات وبذل المزيد من الجهد، عن تلك التي يمكن انجازها بسهولة، كذلك منافسة الآخرين بهدف التفوق عليهم.
٤. الالتزام: يعني حرص المتعلم على الالتزام باللوائح والقوانين، حتى إذا تطلب الأمر بذل المزيد من الجهد أو التضحية بالاهتمامات الأخرى.

د- توقع النجاح: يشير إلى تقدير المتعلم لفرص احراز النجاح، الناتج عن اعتقاده أن النجاح يتوقف على الجهد المبذول، وتقديره لكفاءة ذاته، وتشمل بعدين هما:

١. كفاءة الذات المدركة: تعبر عن ادراك المتعلم لاستعداداته، وثقته في قدرته على أداء المهام التعليمية بكفاءة.
٢. العزو الذاتي: أو التحكم الداخلي أو عزو النجاح لعوامل ذاتية، ويشير إلى نَسْب النجاح والفشل لعوامل ذاتية (تحمل مسؤولية التعلم)، واعتقاد المتعلم بأن النجاح يتوقف على مقدار الجهد المبذول.

وصف الاختبار:

١. الصورة المبدئية للاختبار: بلغ إجمالي مفردات الاختبار في صورته الأولية (١٢٠) مفردة، بإتجاه إيجابي وسلبي، موزعة على أبعاده الأربعة.
٢. الصورة النهائية للاختبار: تم استبعاد عشرة مفردات، حيث بلغ إجمالي عدد مفردات الاختبار (١١٠) مفردة، بإتجاه إيجابي وسلبي.

تقدير الدرجات وتفسيرها:

١. تقدير درجات المفحوص: استخدم في الاختبار طريقة التقدير الثلاثي –على نمط ليكرت Likert– لتقدير استجابة المفحوصين، حيث يتم الاجابة على جميع مفردات الاختبار من خلال مقياس ثلاثي التدرج يحدد عدد مرات حدوث كل منها (دائماً، أحياناً، نادراً). ويوضح الجدول (٣) طريقة توزيع المفردات الخاصة بكل بعد في الاختبار واتجاه تلك المفردات (إيجابي، سلبي):

جدول (٣)
توزيع مفردات اختبار الدافعية للتعلم واتجاهها

البعد الرئيسي	الأبعاد الفرعية	المفردات	المجموع	
			مفردات موجبة	مفردات سالبة
الميل لتحقيق النجاح	الطموح	+١، +٨، +٣٥، +٥٢، +٧٤، – ٩٣، –١٠١	٥	٢
	حب الاستطلاع	+١٥، +٣٠، +٤٩، –٧٠	٣	١
	الاستمتاع بالتعلم	+٢، +٢٨، –٤٥ +٥٤، +٦٣، –٨٠، –٨٩، –٩٩، –١٠٠، –١٠٤، +١٠٧	٥	٦
المجموع			٢٢ مفردة	
ادراك قيمة التعلم		+٤، +١٢، +١٩، –٢٤، –٣٢، +٤٣، +٤٧، +٥٦، –٦٥، –٧٣، –٧٨، +٨٢، +٩١، +٩٥، +٩٧، +١٠٣، –١٠٥ +١٠٦، +١٠٨	١٢	٧
المجموع			١٩ مفردة	
المثابرة والجدية	الاندماج المعرفي	+٦، +١٧، +٢٣، +٢٦، –٤٠، –٤٦ +٥١، +٥٧، +٦١، +٦٨، +٧٦، +٨٤، –٨٦، +٩٢	١١	٣
	الدقة	+٥، +٣١، –٤٣، +٥٣	٣	١
	التحدي	–٣، –١٣، +٢٢، –٢٧، +٤٢، –٥٠، +٦٦، +٧٢، +٨١، +٨٧، +٩٦	٧	٤
	الإلتزام	+٧، +٢٠، –٢٩، +٣٩، +٤٨، +٦٠، –٧١، +٨٥، –٨٨، +٩٠، –٩٤، +٩٨، –١٠٢، +١٠٩، – ١١٠	٩	٦
المجموع			٤٤ مفردة	
توقع النجاح	كفاءة الذات المدركة	+٩، +١٦، +٢١، +٣٣، +٣٦، +٤٤، +٥٨، +٦٤، +٦٧، +٧٥، –٧٧، –٧٩، +٨٣	١١	٢
	العزو الذاتي	+١٠، +١١، +١٤، +١٨، –٢٥، –٣٤، –٣٧، –٤١، –٥٥، –٥٩، –٦٢، –٦٩	٤	٨
المجموع			٢٥ مفردة	

ويتم حساب درجات المفحوص باستخدام مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار، ويتم تقدير درجة المفحوص على الاختبار وفقاً لما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤)
تقدير درجات المفحوص على مفردات اختبار الدافعية للتعلم

التكرار / نوع المفردات	دائما	أحياناً	نادراً
المفردات المثبتة	ثلاث درجات	درجتان	درجة واحدة
المفردات المنفية	درجة واحدة	درجتان	ثلاث درجات

وبناء على ذلك تكون النهاية العظمى لدرجات الاختبار (٣٣٠) درجة، والنهاية الصغرى (١١٠) درجة.

٢. تفسير درجات المفحوص: بناء على حساب الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لنتائج أفراد العينة الإستطلاعية، يتم تفسير درجات المفحوص على اختبار الدافعية للتعلم، على النحو الموضح بالجدول (٥).

جدول(٥)
تفسير درجات المفحوص على اختبار الدافعية للتعلم

درجة المفحوص على الاختبار	مستوى الدافعية للتعلم
٢٥٨– ٣٣٠	دافع مرتفع للتعلم
٢١٢– ٢٥٧	دافع متوسط للتعلم
١١٠– ٢١١	دافع منخفض للتعلم

التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار على عينة إستطلاعية من طلاب جامعيين، بلغ عدد أفرادها(١٦٠)، في كليات وجامعات مختلفة، كما هو موضح بالجدول (٦):

[1] عاون الباحثة في تطبيق الاختبار أثناء التجربة الاستطلاعية عدد ٧ من أعضاء الهيئة المعاونة بكليات مختلفة من الجامعات المذكورة بالجدول (٦).

جدول (٦)
توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لاختبار الدافعية للتعلم

أسم الجامعة	اسم الكلية	عدد أفراد العينة		
		ذكور	إناث	المجموع
جامعة القاهرة	١. كلية التربية للطفولة المبكرة	.....	٢٥	٢٥
	٢. كلية التربية النوعية	٥	١١	١٦
	٣. كلية الدراسات العليا للتربية	٦	٦	١٢
جامعة عين شمس	٤. كلية الزراعة	٦	٧	١٣
	٥. كلية التجارة	٤	٩	١٣
	٦. كلية التربية	٧	٤	١١
	٧. كلية البنات	.....	٨	٨
جامعة حلوان	٨. كلية التربية	٦	٤	١٠
	٩. كلية التربية الرياضية بنين	١٠	.....	١٠
جامعة بني سويف	١٠.كلية العلوم	٢	٥	٧
	١١.كلية الحاسبات والمعلومات	١	٥	٦
جامعة المنصورة	١٢.كلية الفنون الجميلة	٣	٨	١١
	١٣.كلية الزراعة	٤	٤	٨
	١٤.كلية التربية	.....	١٠	١٠

وكان الهدف من اجراء التجربة الاستطلاعية التأكد من وضوح مفردات الاختبار وتعليماته للمفحوصين، وحساب معاملات الصدق والثبات. وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن تحديد متوسط زمن تطبيق الاختبار وهو (٤٠ دقيقة). إلا أنه غير ملزم حيث لن يؤثر ذلك على النتائج، كما تم تعديل المفردات غير المفهومة للمفحوصين، كما هو موضح بالجدول (٧)

جدول (٧)
المفردات التي تم تعديلها بناء على نتائج التجربة الاستطلاعية

البعد	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
المثابرة والجدية– الالتزام	في بعض الأحيان أكون كسول ولا أودي المهام العلمية	أشعر بالكسل من ناحية أداء المهام العلمية
توقع النجاح– كفاءة الذات المدركة	بإمكاني تقسيم وقتي لاستذكار دروسي وأداء المهام التعليمية المطلوبة	بإمكاني تقسيم وقتي لاستذكار دروسي

الكفاءة السيكومترية لاختبار الدافعية للتعلم لدى الطلاب الجامعيين:

أ- صدق الاختبار: وقد تم حسابه بالطرق التالية:

١. صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاختبار على (١٠) من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية، ملحق (١١)، وقد اتفق الخبراء على صلاحية المفردات وبدائل الاجابة للغرض المطلوب، وتراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠,٨٠& ١، مما يشير الى صدق المفردات وذلك باستخدام معادلة "لوش" Lawshe. **(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨ ، ١٩٢)** وتم استبعاد المفردات التي حصلت على نسبة صدق تقل عن 0,60، وعددها ١٠ مفردات، على النحو الموضح بالجدول (٨):

جدول (٨)
المفردات التي تم حذفها من اختبار الدافعية للتعلم

البعد الرئيسي	البعد الفرعي	المفردة
الميل لتحقيق النجاح	الطموح	أسعي للتفوق في مجال دراستي
		أسعي للحصول على أعلى الدرجات في كل مقرر علمي
	الاستمتاع بالتعلم	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المحاضرات
إدراك قيمة التعلم		أفضل القيام بالمهام التعليمية التي أحصل بها على درجات مرتفعة.
		أذاكر لكي يشيد بي الآخرون
المثابرة والجدية	الاندماج المعرفي	أحرص على فهم ما أتعلمه
	التحدي	اكرر المحاولات لإتمام المهام التعليمية بدون يأس
		عند الفشل في أداء المهمة التعليمية أحاول بطريقة مختلفة
	الالتزام	لا يهمني اكمال المهام التعليمية التي أشعر بالفشل فيها
توقع النجاح	العزو الذاتي	الفشل في التميز العلمي يرجع لعدم بذل الجهد الكافي في التعلم

٢. الصدق العاملي: قامت الباحثة باجراء التحليل العاملي التحققى لبنود الاختبار، بتحليل المكونات الأساسية، بطريقة هوتلنج، على عينة قوامها ١٦٠طالبة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل يتراوح الجذر الكامن لها بين (١٨,٤٦–٣,٢٨)، وهى دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر، ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٩، ١٠، ١١، ١٢) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (٩)
التشبعات الخاصة بالبعد الاول (الميل لتحقيق النجاح)

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	البنود	التشبعات
الطموح	١	الحصول على مكانة علمية متميزة أمر مهم بالنسبة لى	0.56
	٨	أضع اهداف على المستوى العلمى لكى احققها	0.56
	٣٥	أهتم بالاستفادة من خبرات زملائى المتفوقين	0.54
	٥٢	أسعى لاكمال الدراسات العليا فى نفس مجال دراستى	0.53
	٧٤	أسعى للتميز بين زملائى	0.53
	٩٣	يكفينى الحصول على درجة النجاح فى المقررات [٢]	0.52
	١٠١	أتخلى عن أهدافى التعليمية بسهولة	0.49
حب الاستطلاع	١٥	أبحث عن اكتساب الخبرات التعليمية الجديدة	0.48
	٣٠	أهتم بالإطلاع على مراجع إضافية للمواد العلمية	0.48
	٤٩	أبحث على الانترنت عن معلومات إضافية حول الموضوعات العلمية	0.47
	٧٠	أتجاهل الجوانب التى يصعب على فهمها فى المادة العلمية	0.46
الاستمتاع بالتعلم	٢	استمتع بالخبرات الجديدة التى أكتسبها أثناء التعلم	0.45
	٢٨	استمتع أثناء تنفيذ المهام التعليمية المكلف بها	0.43
	٤٥	أشعر بالتوتر والضغط أثناء تنفيذ المهام التعليمية	0.43
	٥٤	أحرص على التطبيق العملى لموضوعات التعلم	0.42
	٦٣	أبحث عن الطرق المبتكرة فى مذاكرتى	0.41
	٨٠	أسعى لتخفيض المهام العلمية المكلف بها	0.41
	٨٩	ينتابنى الشعور بالملل أثناء مواقف التعلم	0.36
	٩٩	أشعر بأن الزمن يمر ببطء أثناء الدراسة	0.32
	١٠٠	أتمنى أن أنهى المرحلة الجامعية بسرعة	0.31
	١٠٤	أرى أن الحياة بدون تعليم ممتعة	0.3
	١٠٧	إذا توفر الوقت يمكننى أداء أنشطة علمية أكثر من المكلف بها	0.3
نسبة التباين			**١٦,٧٨%**
الجزر الكامن			**١٨,٤٦**

يتضح من جدول (٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

[٢] المفردات المظللة مفردات سلبية.

جدول (١٠)
التشبعات الخاصة بالبعد الثانى (ادراك قيمة التعلم)

رقم المفردة	البنود	التشبعات
٤	ما أتعلمه يعمل على بناء شخصيتى المهنية	0.58
١٢	تنفيذ المهام التعليمية يضيف إلى خبراتى العملية	0.58
١٩	اكتسب خبرات مفيدة أثناء دراستى	0.54
٢٤	أقوم بأداء المهام التعليمية إذا ترتب على ذلك الحصول على مكافأة.	0.54
٣٢	أقوم بأداء المهام التعليمية خوفا من الرسوب فى المقرر.	0.48
٤٣	أعتقد أن ما أدرسه فى الكلية سوف يفيدنى فى سوق العمل	0.48
٤٧	يمكننى تطبيق ما اكتسبه من خبرات تعليمية عملياً	0.47
٥٦	أعتقد أن مجال عملى فيما بعد مهم	0.47
٦٥	أتمنى لو ألتحقت بكلية مختلفة	0.43
٧٣	يتم تكليفى بمهام تعليمية عديمة الجدوى	0.41
٧٨	يمكن تقليص المهام التعليمية التى يتم تكليفى بها	0.39
٨٢	حضور المحاضرات يضيف إلى معارفى وخبراتى	0.39
٩١	التعليم يساعدنى فى تطوير قدراتى	0.39
٩٥	أقنع من حولى بأهمية مجال دراستى	0.39
٩٧	أدافع عن مجال دراستى أمام الآخرين	0.38
١٠٣	المتفوق يتمكن من الحصول على وظيفة أفضل من غيره	0.37
١٠٥	أشعر أن المقررات العلمية بها معلومات عديمة الفائدة	0.34
١٠٦	أرى أن مجال دراستى مهم ومؤثر فى المجتمع	0.31
١٠٨	أقنع غيرى بالإلتحاق بنفس كليتى	0.3
	نسبة التباين	**%٥,٣٨**
	الجزر الكامن	**٥,٩٢**

يتضح من جدول (١٠) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١١)
التشبعات الخاصة بالبعد الثالث (المثابرة والجدية)

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	البنود	التشبعات
الاندماج المعرفي	٦	أستغرق وقت كاف لاتمام المهام التعليمية المكلف بها	0.59
	١٧	ألتزم بجدول زمنى لاستذكار دروسى	0.57
	٢٣	استخدم استراتيجيات معينة لتنظيم دروسى (مثل الخرائط الذهنية وغيرها)	0.57
	٢٦	أصغى جيداً أثناء المحاضرات	0.54
	٤٠	أتحدث مع زملائى وقت المحاضرة	0.54
	٤٦	يتشتت ذهنى كثيراً أثناء المحاضرات	0.52
	٥١	أطالب المحاضر بشرح الأجزاء التى لم افهمها	0.49
	٥٧	احدد اجزاء مهمه أثناء مذاكرتى للرجوع اليها لاحقاً	0.48
	٦١	أراجع دروسى بانتظام	0.47
	٦٨	أهيأ مكان خاص باستذكار دروسى بعيداً عن المشتتات	0.47
	٧٦	أهتم بكتابة النقاط الأساسية أثناء/ بعد شرح المحاضر	0.47
	٨٤	اتجنب الجلوس بجوار زملاء يثيرن الشغب فى المحاضرات	0.47
	٨٦	يشرد ذهنى وقت المذاكرة	0.47
	٩٢	أبحث عن طرق مبتكرة لأداء المهام التعليمية المطلوبة منى	0.44
الدقة	٥	أسعى لتنفيذ المهام التعليمية بكفاءة	0.44
	٣١	أحرص على اتقان ما اتعلمه مهما تكلف ذلك من جهد	0.44
	٤٣	أسعى لانجاز المهام التعليمية بسرعة بغض النظر عن الجودة	0.44

	٥٣	أقضي مدة زمنية أطول لاتمام المهام التعليمية بشكل أفضل	0.43
التحدى	٣	ينتابني شعور بالملل عند أداء المهام التعليمية التى تحتاج لمدة زمنية طويلة	0.43
	١٣	أترك المهمة التعليمية عندما أفشل فى أداءها	0.43
	٢٢	أسعى لإيجاد حلول للمشكلات التعليمية التى تواجهنى	0.43
	٢٧	أخشى مواجهة المشكلات التعليمية الجديدة	0.43
	٤٢	أفضل المهام التى تحتاج إلى تفكير	0.43
	٥٠	أحبط إذا حصلت على درجات منخفضة فى إحدى المقررات	0.43
	٦٦	أحدد العوائق والمشتتات التى تواجهنى أثناء أداء المهام التعليمية لتلافيها	0.42
	٧٢	أفضل المهام التعليمية التى أتنافس فيها مع زملائي	0.42
	٨١	أبذل المزيد من الجهد للاستمرار فى أداء المهام التعليمية	0.41
	٨٧	أشعر بالسعادة عندما أتفوق على نفسى فى أداء مهمة علمية معينة	0.4
	٩٦	أحاول تحدي العوائق التى تقف أمام تحقيق أهدافي التعليمية	0.4
الالتزام	٧	ألتزم بموعد تسليم المهام التعليمية المكلف بها	0.39
	٢٠	أنهى المهام المكلف بها فى الوقت المحدد	0.38
	٢٩	أشعر بالكسل من ناحية أداء المهام العلمية	0.36
	٣٩	اهتم بحضور جميع المحاضرات حتى التى لا يسجل بها الحضور	0.36
	٤٨	احترم اللوائح المنظمة للعمل بالكلية	0.36
	٦٠	ألتزم بحضور المحاضرات من بدايتها	0.36
	٧١	أذاكر أوقات الامتحانات التحريرية فقط	0.35
	٨٥	أضحي ببعض الاهتمامات فى سبيل أداء المهام التعليمية المطلوبة منى	0.34
	٨٨	أفضل الجلوس مع أصدقائى عن حضور المحاضرات	0.34
	٩٠	أتفق مع المثل القائل لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد	0.34
	٩٤	أقطع وقت المذاكرة لمشاهدة التلفاز	0.3
	٩٨	دراستي أهم من التمتع برحلة	0.3
	١٠٢	أوجل أداء المهام العلمية المكلف بها لأخر وقت	0.3
	١٠٩	أقوم بتحضير المحتوى العلمي قبل المحاضرة	0.3
	١١٠	أترك المهام التعليمية المكلف بها قبل اكمالها	0.3
		نسبة التباين	**%٣,٢**
		الجزر الكامن	**٣,٥٣**

يتضح من جدول (١١) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٢)
التشبعات الخاصة بالبعد الرابع (توقع النجاح)

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	البنود	التشبعات
كفاءة الذات المدركة	٩	أستطيع أداء المهام التعليمية المكلف بها	0.63
	١٦	أعتقد أننى أجيد تنفيذ المهام التعليمية	0.58
	٢١	بإمكانى تقسيم وقتى لاستذكار دروسى	0.57
	٣٣	أعتمد على قدراتى الذاتية لمواجهة الصعوبات التعليمية	0.55
	٣٦	أنا أكثر قدرة على تنفيذ المهام التعليمية بدقة مقارنة بزملائى	0.53
	٤٤	أشعر بالكفاءة عند تنفيذ المهام التعليمية المطلوبة منى	0.5
	٥٨	أنا راضى عما انجزه من مهام تعليمية	0.49
	٦٤	أعتقد أنه بإمكانى فهم الأفكار والمعلومات المطروحة فى الموضوعات العلمية بشكل جيد	0.49
	٦٧	أعتقد أن أدائى العلمى يتحسن مقارنة بمستواى السابق	0.48
	٧٥	أعتقد أننى أشترك بإيجابية فى الأنشطة التعليمية	0.47
	٧٧	أرى أن قدراتى أضعف من زملائى فيما يخص العملية التعليمية	0.47
	٧٩	إنجازى فى المهام العلمية المكلف بها أقل من المطلوب	0.46
	٨٣	أجد سهولة فى فهم ما أدرسه من موضوعات علمية	0.4
	١٠	التفوق يتوقف على مقدار الجهد المبذول فى التعلم	0.4
	١١	التميز العلمى يحتاج لبذل مجهود كبير فى الدراسة	0.39

العزو الذاتي	١٤	أتوقع أن حصولى على الدرجات المرتفعة نتيجة لمجهودى العلمى	0.39
	١٨	يرجع عدم فهم المعارف والمعلومات العلمية إلى عدم محاولة المتعلم فهمها بدرجة كافية	0.36
	٢٥	الحظ يلعب دور كبير فى التفوق العلمى	0.36
	٣٤	الفشل فى الحصول على تقدير فى بعض المقررات قد يرجع لصعوبتها	0.36
	٣٧	الفشل فى المهام التعليمية يرجع إلى صعوبتها	0.36
	٤١	يمثل أصدقائى فى الدراسة عقبة أمام تميزى العلمى	0.33
	٥٥	من وجهة نظرى يتساوى المجتهد مع غير المجتهد فى النهاية	0.33
	٥٩	مدى تمكن المحاضر من المادة العلمية يحدد تفوق المتعلم	0.3
	٦٢	يحصل أغلب المتعلمون على درجات متقاربة بشكل عشوائى	0.3
	٦٩	أرى أن النجاح أمر يأتى بالصدفة	0.3
نسبة التباين			**%٢,٩٨**
الجزر الكامن			**٣,٢٨**

يتضح من جدول (١٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

ب- ثبات الاختبار: وقد تم حسابه بطريقة الفا – كرونباخ وذلك على عينة قوامها ١٦٠طالبة، كما يتضح فى جدول (١٣)

جدول (١٣)

معامل الثبات للاختبار بطريقة الفا – كرونباخ

الابعاد الرئيسية	معامل الثبات
الميل لتحقيق النجاح	٠,٧٩
ادراك قيمة التعلم	٠,٧٩
المثابرة والجدية	٠,٨٩
توقع النجاح	٠,٨٤
الدرجة الكلية	٠,٩٥

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع قيم معاملات الثبات α مما يدل على ثبات الاختبار.

اختبار التحصيل المعرفي في مقرر متحف ومكتبة الطفل، ملحق (٩) (إعداد الباحثة)

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل في الجانب المعرفي، في مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414).

وصف الاختبار:

بلغ إجمالي مفردات الاختبار (٩٠) مفردة، قسمت إلى مجموعتين، (٣٠ سؤال) من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي فيها وضع العناصر المشتركة في البدائل في مقدمة السؤال، وتوازن البدائل من حيث الطول ودرجة التعقيد، وأن يكون لكل سؤال بديل واحد صحيح، و(٦٠ سؤال) من نوع صح وخطأ، روعي فيها وضوح العبارات، والبعد عن العبارات المنفية. حيث أن هذه الأنواع من الاختبارات الموضوعية تتميز بالبعد عن الذاتية في تقدير الدرجة، وسهولة التصحيح، وإمكانية تغطيتها لجميع أجزاء المحتوى العلمي.

وقد تم تبديل مواقع الإجابات الصحيحة بين البدائل بشكل عشوائي، كما روعي تحقيق التوازن على مستوى الأسئلة لتغطية كافة أجزاء المقرر تبعاً لتوصيف المقرر المعتمد من قبل الكلية، على النحو الموضح بالجدول (١٤).

جدول (١٤)
مواصفات أسئلة الاختبار التحصيلي

الأجزاء الرئيسية بالمقرر	م	الموضوع	عدد الأسئلة			أرقام الأسئلة		نسبة عدد الأسئلة إلى إجمالي عدد أسئلة الاختبار
			الصواب والخطأ	الاختيار من متعدد	الإجمالي	الصواب والخطأ	الاختيار من متعدد	
المتاحف	١	نبذة عن المتاحف وأنواعها	٣	٣	٦	١، ٣، ٤	٦١، ٦٢، ٦٤	% 6.7
	٢	العرض المتحفي	٣	٣	٦	٥، ٧، ٨	٦٥، ٦٦، ٦٨	% 6.7
	٣	المتاحف الإلكترونية والمتاحف الإفتراضية	٣	٣	٦	٩، ١٠، ١١	٦٩، ٧٠، ٧٢	% 6.7
	٤	التربية المتحفية	٥	٤	٩	١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨	٧٤، ٧٥، ٧٧، ٧٨	% 10.0
	٥	الزيارة المتحفية، متاحف الأطفال	٥	٣	٨	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥	٧٩، ٨٠، ٨١	% 8.9
المجموع			**١٩**	**١٦**	**٣٥**			**% 39.0**
المكتبات	٦	نبذة عن مكتبات الأطفال وأنواعها	٣	١	٤	٢٦، ٢٨، ٢٩	٨٢	% 4.4
	٧	مصادر المعلومات في مكتبات الأطفال	٣	٣	٦	٣٠، ٣٢، ٣٣	٨٣، ٨٤، ٨٥	% 6.7
	٨	مكتبات الأطفال التصميم والخدمات	٨	٢	١٠	٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٤	٨٦، ٨٧	% 11.1
	٩	التصنيف والفهرسة في مكتبات الأطفال	٤	٢	٦	٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨	٨٨، ٨٩	% 6.7
المجموع			**١٨**	**٨**	**٢٦**			**% 28.9**
تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم	١٠	تكييف برامج التربية المتحفية لذوي صعوبات التعلم	٩	٣	١٢	٢، ٦، ١٢، ١٥، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣١	٦٣، ٦٧، ٧١	% 13.3
	١١	توظيف الأنشطة والخدمات المكتبية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم	١٤	٣	١٧	٣٥، ٤٠، ٤٢، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠	٧٣، ٧٦، ٩٠	% 18.8
المجموع			**٢٣**	**٦**	**٢٩**			**% 32.1**
المجموع الكلي			**٦٠**	**٣٠**	**٩٠**			**% 100**

تقدير الدرجات وتفسيرها:

١. تقدير درجات المفحوص: طلب من المفحوص استخدام كراسة الإجابة لتظليل الخانة (أ) أو (ب) أو (ج) المعبرة عن الإجابة الصحيحة لأسئلة الاختيار من متعدد، وبالنسبة لأسئلة الصواب والخطأ، يتم تظليل الخانة (أ) إذا كانت العبارة صحيحة، وتظليل الخانة (ب) إذا كانت العبارة خاطئة. تحسب درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة في أي سؤال. وبالتالي فإن درجة المفحوص تتراوح بين (٠- ٩٠) درجة. ويستخدم مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار لتقدير درجة المفحوص.

٢. تفسير درجات المفحوص: يتم تفسير الدرجات كما هو موضح بالجدول (١٥):

جدول (١٥)
تفسير درجات المفحوص على الاختبار التحصيلي

درجة المفحوص على الاختبار	مستوى التحصيل
٦١- ٩٠	مستوى تحصيل مرتفع
٣١- ٦٠	مستوى تحصيل متوسط
٠- ٣٠	مستوى تحصيل منخفض

التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار على عينة إستطلاعية مكونة من ٧٠ طالبة، من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، المقيدات بالمستوى الرابع- الفصل الدراسي السابع، في بداية سبتمبر ٢٠١٦م، وبعد ذلك بشهر.

وكان الهدف من اجراء التجربة الاستطلاعية، التأكد من وضوح عبارات الاختبار وتعليماته للمفحوصين، وحساب الكفاءة السيكومترية للاختبار، كما أسفرت التجربة الاستطلاعية عن تحديد متوسط زمن تطبيق الاختبار (٤٥ دقيقة).

الكفاءة السيكومترية لاختبار التحصيل المعرفي:

أ- صدق الاختبار: وقد تم حسابه بالطرق التالية:

١. صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على عدد (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وبرامج الطفل، وتربية الطفل، ومتحف ومكتبة الطفل، ملحق (١١)، وتراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠,٨٠& ١، مما يشير الى صدق العبارات، وذلك باستخدام معادلة "لوش " Lawshe. **(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨ ، ١٩٢)**

٢. صدق المحك: قامت الباحثة بايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار التحصيلى، كمحك خارجى كما يتضح فى جدول (١٦)

جدول (١٦)

معاملات الصدق لاختبار التحصيل المعرفي

الأبعاد	معاملات الصدق
المتاحف	٠,٨١
المكتبات	٠,٨٦
تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٠,٨٤

يتضح من جدول (١٦) ان قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق الاختبار.

ب- ثبات الاختبار: وقد تم حسابه بالطرق التالية:

١. حساب ثبات الاختبار بطريقة كودر – ريتشاردسن: كما يتضح فى جدول (١٧)

جدول (١٧)

معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي

باستخدام طريقة كودر – ريتشاردسن

الأبعاد	معاملات الثبات
المتاحف	٠,٩١
المكتبات	٠,٨٩
تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٠

يتضح من جدول (١٧) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

٢. حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي، باستخدام طريقة اعادة التطبيق، كما يتضح فى جدول (١٨)

جدول (١٨)
معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي
باستخدام طريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات
المتاحف	٠,٩٤
المكتبات	٠,٩٦
تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم	٠,٩٦
الدرجة الكلية	٠,٩٥

يتضح من جدول (١٨) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

قائمة معايير جودة تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، ملحق (١٠) (إعداد الباحثة)

الهدف من القائمة: تحديد معايير جودة تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

إعداد قائمة المعايير: اعتمدت الباحثة في تحديد المعايير على كل من:

١. الأدبيات المتعلقة بالأسس الفلسفية والنظرية للتصميم التعليمي، والتعلم الإلكتروني، والمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.
٢. المعايير الخاصة بالتعلم الإلكتروني بشكل عام، والتي قامت العديد من المؤسسات بوضعها، ومنها معايير SCORM، ومعيار IMS، ومعايير IEEE– LOM، ومعيار Dublin Core، ومعيار ARIADNE. **(Bianco, De Marsico, & Temperini, 2005)**

أيضاً هناك معايير جامعة ساحل فلوريدا FGCU الخاصة بتصميم التعليم الافتراضي التزامني عبر الإنترنت، وهي أربعة أنواع معايير "التصميم والتطوير التعليمي، التفاعل والرجع، تطوير مواد التعلم، إدارة المقرر على الشبكة"، وترتبط تلك المعايير أيضاً بعملية تحويل المقررات التقليدية لمقررات إلكترونية.**(Florida Gulf Cost University, 2003)**

٣. قوائم معايير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت والتي طرحتها منظمات عالمية، وأهمها:

- معايير الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير ASTD، والتي تخص المقررات الإلكترونية غير المتزامنة عبر الإنترنت، وتتضمن أربعة مجالات هي "واجهة التطبيق، وجودة الإنتاج، والتصميم التعليمي، والتوافقية بين المقرر ونظام التشغيل". **(ASTD, 2005)**
- معايير منظمة Quality Matters التي تعد المؤسسة الرائدة عالمياً لضمان جودة المقررات الإلكترونية، وتوفر قائمة معايير QM لضمان جودة المقررات الإلكترونية، وتستند تلك القائمة على أفضل الممارسات ونتائج الأبحاث، ويتم تطويرها بشكل دوري، وتتضمن ثمان معايير هي "مقدمة المقرر/ مخرجات التعلم/ التقييم والقياس/ المواد التعليمية/ أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم/ التقنيات في المقرر/ دعم المتعلم/ الوصول والاستخدام". **(Quality Matters Program, 2011)**

ومن الجدير بالذكر أن تلك المعايير تم تقسيمها إلى ثلاث أنواع معايير أساسية، ومعايير مهمة جداً، ومعايير مهمة. وترى الباحثة إنها طريقة مقبولة لتحديد درجة أهمية المعيار، فمن غير المنطقي أن

تتساوى المعايير في أهميتها وتحصل على نفس الدرجات في حال تحققها. وقد فضلت تلك الطريقة عند حساب درجات قائمة المعايير المقترحة بالبحث.

٤. قوائم معايير المقررات الإلكترونية على الانترنت، والتي خلصت اليها الأبحاث السابقة، ومن أهمها **(السيد عبد المولى السيد، ٢٠١١)**، و**(خديجة منصور أبوزقية، ٢٠١٢)**، و**(طاهر عبد الله أحمد، ٢٠١٢)**، و**(أحمد محمد محمد، ومحمود محمد محمد، ٢٠١٣)**، و**(السعيد الزاهري، ٢٠١٣)**، و**(سعيد بن صالح الرقيب، ٢٠١٣)**، و**(هالة إبراهيم حسن، وفيصل محمد عبد الوهاب، ٢٠١٤)**، و**(علياء علي عبد الله، ٢٠١٤)**، و**(محمد كمال عفيفي، وسعد بن سعيد العمري، وسفَّانه عبد القادر زيدان، ٢٠١٦)**، و**(هالة إبراهيم حسن، ٢٠١٦)**.

أ- إعداد الصورة الأولية لقائمة المعايير: بناء على ما سبق وضعت الباحثة قائمة المعايير بالبحث، والتي تكونت في صورتها الأولية من عشر مجالات، يتفرع عن كل منها عدد من المعايير، وصل عددها إلى (١٦٠) معيار، وقد روعي في صياغتها الوضوح، وإنتماء كل مؤشر للمعيار المتفرع عنه، وعدم الإزدواجية، واستخدام الصيغ الموجبة، وإمكانية الملاحظة والقياس، والتغطية الكافية للهدف منها. وقد تحددت مجالات تلك القائمة في عشر مجالات رئيسية هي "المعلومات الأساسية عن المقرر، والأهداف التعليمية، والمحتوى العلمي، والوسائط المتعددة، وتفاعل المتعلم، والتقييم والتقويم، ودعم المتعلم، وإدارة المقرر عبر الشبكة، وتصميم الصفحات، والوصول والاستخدام".

كما تم تقسيم المعايير إلى ثلاث أنواع:

١. معايير أساسية: وهي المعايير التي تعطى أولوية في القائمة، ويؤثر عدم توافرها بشكل رئيسي على جودة المقرر الإلكتروني.

٢. معايير هامة جداً: وهي معايير على درجة عالية من الأهمية، وتؤثر بشكل كبير في جودة المقرر الإلكتروني، إلا أن أهميتها لا ترقى لدرجة أهمية المعايير الأساسية.

٣. معايير هامة: وهي معايير تقل درجة أهمية توافرها عن المعايير الأساسية والمعايير الهامة جداً، إلا أن توافرها يدعم المقرر الإلكتروني ويثريه.

ب- إعداد الصورة النهائية لقائمة المعايير: تكونت الصورة النهائية لقائمة المعايير من (١٠) مجالات رئيسية يتفرع عنها (١٥٢) معيار فرعي، على النحو الموضح بالجدول (١٩):

جدول (١٩)

عدد المجالات وعدد المعايير المتفرعة عنها تبعاً لانواع المعايير المقترحة

م	المجالات	تصنيف المعايير تبعاً لأنواعها			الإجمالي
		أساسي	هام جدا	هام	
١	المعلومات الأساسية عن المقرر	٣	٥	٩	١٧
٢	الأهداف التعليمية	٦	١	٠	٧
٣	المحتوى العلمي	٧	١٦	٥	٢٨
٤	الوسائط المتعددة	٦	١٢	٨	٢٦
٥	تفاعل المتعلم	٧	٦	٢	١٥
٦	التقييم والتقويم	٩	٨	١	١٨
٧	دعم المتعلم	٢	٤	٠	٦
٨	إدارة المقرر عبر الشبكة	٥	٢	٢	٩
٩	تصميم الصفحات	٢	٩	١	١٢
١٠	الوصول والاستخدام	٥	٧	٢	١٤
المجموع	١٠ مجالات	٥٢	٧٠	٣٠	١٥٢ معيار

تقدير الدرجات، والحكم على جودة المقرر الإلكتروني: تم تقسيم المعايير في القائمة الحالية إلى ثلاث أنواع من المعايير، يعطى لكل منها درجة تبعاً لمقدار تحققه، وأهميته على النحو التالي:

- معايير أساسية (يتم تقييمها فقاً لمقياس ثلاثي التدرج، يبدأ من درجة إلى ثلاث درجات).
- معايير هامة جداً (تحصل على درجتان في حال تحقق المعيار، وصفر إن لم يتحقق).
- معايير هامة (تحصل على درجة واحدة في حال تحقق المعيار، وصفر إن لم يتحقق).

ويوضح الجدول (٢٠) طريقة تقدير مدى تحقق المعايير في المقرر الإلكتروني

جدول (٢٠)

طريقة تقدير مدى تحقق المعايير في المقرر الإلكتروني

م	نوع المعيار	تقدير الدرجة المعبرة عن مدى تحقق المعيار		
١	معيار أساسي	١	٢	٣
٢	معيار هام جداً	١	٢	
٣	معيار هام	١		

وبالتالي فإن الدرجة الكلية على قائمة المعايير الحالية تساوي (٣٢٦) درجة، ويوضحها الجدول(٢١):

جدول (٢١)

حساب الدرجات الكلية على قائمة المعايير

نوع المعايير	عدد المعايير	الدرجة الكلية
معايير اساسية	٥٢	١٥٦
معايير هامة جدا	٧٠	١٤٠
معايير هامة	٣٠	٣٠
مجموع الدرجات الكلية		٣٢٦

ولكي يحظى المقرر بالقبول، والحكم بأنه على درجة عالية من الجودة لابد وأن:

١. يحصل المقرر على نسبة ٨٥% فأكثر (٢٧٧ درجة)، من إجمالي الدرجة الكلية.

٢. يحصل المقرر على نسبة ٩٠% (١٤٠ درجة)، على الأقل، في المعايير الأساسية.

الكفاءة السيكومترية لقائمة المعايير

أ- صدق قائمة المعايير: وقد تم حسابه بالطرق التالية:

١. صدق المحكمين: تم عرض القائمة على عدد (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتعلم الإلكتروني، والمناهج والبرامج، ملحق (١١)، وتم حساب نسب الاتفاق بمعادلة "لوش" Lawshe، وتم استبعاد المعايير التي حصلت على نسبة صدق تقل عن ٦٠%، وعددها ٨ معايير، وهي أرقام (١٨، ١٩، ٣٥، ٥٩، ٨١، ١١١، ١٣٦، ١٥٢). وكذلك أسفرت عن تحديد أنواع المعايير (أساسية، هامة جداً، هامة)، كما تم تعديل صياغة بعض المعايير على النحو الموضح بالجدول (٢٢).

جدول (٢٢)

المعايير التي تم تعديل صياغتها بناء على آراء السادة المحكمين

رقم المعيار	قبل التعديل	بعد التعديل
٥٢	يوضح إذا كانت الأنشطة التعليمية أساسية أم لا.	يوضح إذا ما كانت المواد والأنشطة التعليمية أساسية أم اختيارية.
٦٧	تتسم الصور والرسوم بالبساطة، والواقعية.	تتسم الصور والرسوم بالبساطة.
١٠٦	تتنوع المهام التعليمية المطلوبة من المتعلم.	تتنوع المهام التعليمية بين تلك التي تعتمد على التعلم الذاتي، والتي تعتمد على التعلم التعاوني.

ويوضح جدول (٢٣) معاملات الصدق لقائمة المعايير

جدول (٢٣)

معاملات الصدق لقائمة المعايير

م	المعايير	معاملات الصدق	م	المعايير	معاملات الصدق
١	المعلومات الأساسية عن المقرر	٠,٨٠	٦	التقييم والتقويم	٠,٨٠
٢	الأهداف التعليمية	١	٧	دعم المتعلم	١
٣	المحتوى العلمي	١	٨	إدارة المقرر عبر الشبكة	٠,٨٠
٤	الوسائط المتعددة	٠,٨٠	٩	تصميم الصفحات	١
٥	تفاعل المتعلم	١	١٠	الوصول والاستخدام	١

يتضح من جدول (٢٣) ان قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق القائمة.

ب- ثبات قائمة المعايير: وقد تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق، بعد مرور أسبوعين، كما يتضح في جدول (٢٤)

جدول (٢٤)

معاملات الثبات لقائمة المعايير باستخدام طريقة اعادة التطبيق

المعايير	معاملات الثبات
المعلومات الأساسية عن المقرر	٠,٩٥
الأهداف التعليمية	٠,٩٤
المحتوى العلمي	٠,٩٦
الوسائط المتعددة	٠,٩٧
تفاعل المتعلم	٠,٩٦
التقييم والتقويم	٠,٩٣
دعم المتعلم	٠,٩٤
إدارة المقرر عبر الشبكة	٠,٩٠
تصميم الصفحات	٠,٩٢
الوصول والاستخدام	٠,٩٣

يتضح من جدول (٢٤) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات القائمة.

رابعاً- المقرر الإلكتروني المقترح بالبحث:

قامت الباحثة بإعداد المقرر الإلكتروني لمادة متحف ومكتبة الطفل، على النحو التالي:

الهدف العام للمقرر الإلكتروني: تنمية التحصيل المعرفي، والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم.

أسس بناء المقرر الإلكتروني:

١. التمركز حول المتعلم، والتعلم النشط، حيث تقوم الطالبة بدور فعال في عملية التعلم، في بيئة إلكترونية تشجعها على التفاعل وممارسة الأنشطة الإلكترونية وأداء المهام والتكليفات، والتقويم الذاتي.
٢. توفر فرص لتحكم الطالبة في المحتوى.
٣. مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، وذلك من خلال الإعتماد على الوسائط المتعددة، والاختيار من بين البدائل التعليمية وفقاً للقدرات، والسير في التعلم وفقاً للسرعة الذاتية.
٤. استحواذ انتباه الطالبة المعلمة، من خلال استبعاد المشتتات والتركيز على المثيرات الهامة في عملية التعلم، والاعتماد على طريقة عرض متسقة، وتشجيع حب الاستطلاع، وتعريف الطالبة بأهداف التعلم مسبقاً، وتوجيهها وتزويدها بالإرشادات اللازمة.
٥. الإلتزام بقائمة معايير جودة تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت المقترحة بالبحث.
٦. توفير فرص التعزيز والتغذية الراجعة الفورية والكافية.
٧. مساعدة الطالبة على الاحتفاظ بالتعلم، ونقل أثرة لمواقف تعليمية مختلفة.
٨. الاعتماد على فضول الطالبة، وعنصري التجديد وإثارة الإهتمام بموضوعات التعلم، وربطها بالخبرات الحياتية، وتنمية إدراكها لقيمة التعلم.
٩. الإعتماد على التعلم التشاركي عبر الويب، حيث تضيف الطالبات لخبرات بعضهن من خلال مجموعات العمل الإلكترونية واستخدام منتديات المناقشة وغرف الحوار.
١٠. توفير فرص التواصل المتزامن وغير المتزامن مع استاذ المقرر والزميلات.

الفلسفة التربوية للمقرر الإلكتروني:

أشتقت فلسفة المقرر من فلسفة المجتمع الذي تعيش فيه الطالبة المعلمة، والعصر الذي يتطلب توظيف معطيات التعلم الإلكتروني بما يخدم العملية التعليمية، ويتطلب كذلك تمكن الطالبة المعلمة من التعامل مع معطياته. وقد تم بناء المقرر الإلكتروني إعتماداً على مجموعة من النظريات والرؤى التربوية والنفسية التي أرستها نظريات التعلم، تذكرها الباحثة على النحو التالي:

١. نظرية التعلم الإجرائي لصاحبها سكينر **Skinner** وتطبيقاتها في التعليم المبرمج: حيث تم التركيز على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، وبالأخص التعزيز الفوري، والمعززات الموجبة. كما أشار إلى ضرورة تقسيم المادة التعليمية إلى مهام صغيرة وتنظيمها لتحقيق الأهداف المرغوبة، وعدم

الانتقال للخطوة التالية إلا بعد إتقان الأولى. والسماح للمتعلم بالتقدم وفقاً لقدراته، وسرعته الذاتية. **(Skinner, 1950: 193)**

٢. مبادئ نظرية برونر للتعلم: حيث يقوم التعلم الإلكتروني على مبادئ هامة وضعتها نظرية برونر في التعلم، أهمها أربعة عوامل هي الميل للتعلم، والتعزيز، والتسلسل في عرض الخبرات مما يسهل الاحتفاظ بالمعرفة ونقلها لمواقف جديدة، وبناء المعرفة. ويتم بناء المعرفة عن طريق تنظيم المحتوى العلمي بما يشمله ذلك من طريقة العرض العملي أو التصوري أو الرمزي، والاقتصاد في تقديم المعلومات، وفاعلية العرض وبساطته. **(Bruner, & Goodman, 1947:33)**

٣. نظرية الترابطية/ نظرية التعلم في العصر الرقمي لصاحبها جورج سيمنز George Siemens، وتركز على توفير بيئة تعليمية إلكترونية نشطة تسمح بتحكم المتعلم وبحثه عن المعلومات، والتواصل مع باقي المتعلمين، وبشكل خاص تركز على التعلم التشاركي ومشاركة المتعلمون في خلق المعرفة عن طريق المساهمات في الويكي والمدونات ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، ويعد المعلم أحد عناصر الشبكة التعليمية يقوم بالإرشاد والملاحظة والتوجيه. **(Siemens, 2005)**، **(Duke, Harper, & Johnston, 2013)**

٤. نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت) التعلم النشط: وذلك بالاعتماد على إدراك وتنظيم عناصر الموقف وجعلها كل متكامل، حتى يحدث التعلم عن طريق الاستبصار، واتاحة الفرص للتعلم النشط الذي يعتمد على مشاركة المتعلم وإدراكه لموضوع التعلم، وبالتالي يزيد التحصيل.

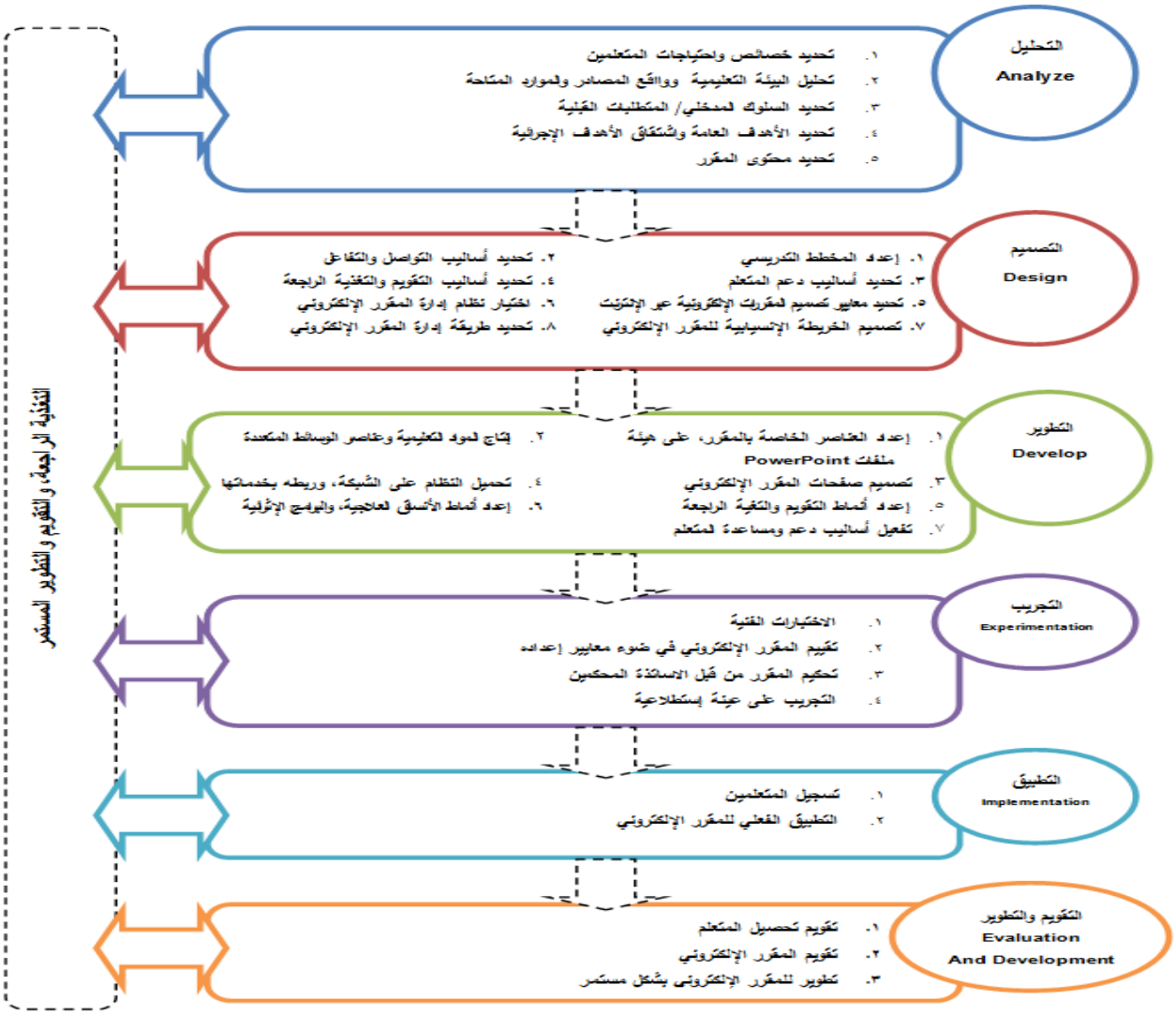
٥. نماذج التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية، ومواقع الانترنت.

التصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني ملحق (٥)

قامت الباحثة بالإطلاع على بعض نماذج تصميم المقررات الإلكترونية وتحليلها، ملحق (٥)، ومنها نماذج كلا من **(Passerini, & Granger, 2000)**، و **(Ruffini, 2000: 58)**، و **(Jolliffe, Ritter, & Stevens, 2001: 62- 83)**، و**(Ryan, Scott, Freeman, et al, 2013: 43- 51)**، و**(Elgazzar, 2014: 35)**، و**(الغريب زاهر اسماعيل، ٢٠٠١، ١٣٩- ١٤٢)**، و**(إبراهيم الفار، ٢٠٠٢، ١٨- ٢٢)**، و**(مصطفى جودت صالح، ٢٠٠٣، ١٨)**، و**(عبد الله الموسى، وأحمد المبارك، ٢٠٠٥، ١٥٤- ١٧٩)**، و**(محمد محمد الهادي، ٢٠٠٥، ١٢٩- ١٣٥)**، و**(حسن الباتع عبد العاطي، ٢٠٠٧: ٣٣)**. بالإضافة إلى بعض الأبحاث السابقة التي اهتمت بوضع نماذج تصميم تعليمي للمقررات الإلكترونية عبر الانترنت، ومنها **(نهى محمود أحمد، ٢٠١٤)**

وبالرغم من تعدد نماذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت، إلا أن أغلبها يتفق مع النموذج العالمي ADDIE؛ في تحديد خمس مراحل أساسية للتصميم التعليمي هي (التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق، التقويم). **(Branch, 2009: 2, 3)**

وخلصت الباحثة إلى تحديد نموذج مقترح للتصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني عبر الإنترنت موضح بالشكل (١).



شكل (١) نموذج التصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني عبر الإنترنت
إعداد الباحثة

وقد تم تنفيذ هذا النموذج لتصميم المقرر الإلكتروني المقترح، ملحق (٥)، على النحو التالي:

١- **مرحلة التحليل Analyze**: تعد حجر الأساس للمراحل التالية، وفيها يتم تحليل الفئة المستهدفة، والبيئة التعليمية، والأهداف، والمحتوى، وتحديد السلوك المدخلي. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- تحديد خصائص واحتياجات المتعلمين: تم تحديد خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم فيما يخص موضوع التعلم، وتوقعاتهم عن المقرر، وكذلك خبراتهم السابقة فيما يتعلق بالمحتوى، والتعامل مع المقررات الإلكترونية.

ب- تحليل البيئة التعليمية وواقع المصادر والموارد المتاحة: تم تحديد الإمكانات والتسهيلات التعليمية، والإدارية، والمالية، والبشرية، وكذلك المعوقات.

ج- تحديد السلوك المدخلي/ المتطلبات القبلية: تم تحديد المتطلبات المعرفية، والفنية، والتقنية اللازمة لدراسة المقرر.

د- تحديد الأهداف العامة واشتقاق الأهداف الإجرائية: قامت الباحثة بصياغة أهداف شاملة لكافة أجزاء المحتوى، ومناسبة لطبيعة المحتوى والمتعلمين، ومتنوعة في المجالات الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية.

هـ- تحديد محتوى المقرر: في ضوء أهداف المقرر وتوصيفه [٣]، ملحق (٢). حيث قسمت الباحثة المقرر إلى ثلاث موضوعات رئيسية هي (المتاحف، والمكتبات، وتكييف برامج التربية المتحفية والتربية المكتبية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم)، ثم قامت بإعداد المحتوى العلمي للمقرر، ملحق (٣)، وتحكيمه من قبل عدد من الأساتذة المتخصصون في مجالي المناهج وطرق التدريس، والمتاحف والمكتبات، منهم ٦ محكمين من خارج جامعة القاهرة، ملحق (١١). ويوضح جدول (٢٥) أهم المعارف والمفاهيم بمقرر متحف ومكتبة الطفل، وطرق عرضها من خلال المقرر الإلكتروني.

جدول (٢٥)

أهم المعارف والمفاهيم بمقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414) وطرق عرضها من خلال المقرر الإلكتروني

عنوان الوحدة	م	أهم المعارف والمفاهيم	طريقة العرض
المتاحف	١	**نبذة عن المتاحف** (نشأة/ تعريف/ وظائف/ رسالة)	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)** [٤]
	٢	**أنواع المتاحف**	**عنصر Step** [٥]
	٣	**العرض المتحفي** (طرق العرض/ أساليب العرض)	**عنصر Step**
	٤	**المتاحف الإلكترونية** (التعريف/ مراحل التطور/ أمثلة/ مزايا)	**بحث إلكتروني** [٦]
	٥	**المتاحف الإفتراضية** (سمات المتاحف الإفتراضية/ المزايا/ أمثلة)	**عنصر Step**
	٦	**ماهية التربية المتحفية وأهميتها** (مقدمة/ لمحة تاريخية/ إدارة التربية المتحفية/ التربية المتحفية للطفل/ العناصر الأساسية/ الأهمية)	**بحث إلكتروني**
	٧	**التربية المتحفية (درس)** - المبادئ الأساسية لبرنامج التربية المتحفية والتخطيط. - عناصر يمكن توظيفها في برنامج التربية المتحفية.	**درس** يشمل **خطوتان Two Steps**
	٨	**بعض التجارب التطبيقية في التربية المتحفية** (المتحف الوطني السعودي/ المتحف المصري/ متحف صالة الفن بألمانيا)	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**
	٩	**المتاحف في جمهورية مصر العربية**	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**
	١٠	**متاحف الأطفال حول العالم** (نشأة/ نماذج)	**بحث إلكتروني**
مكتبات الأطفال	١١	**نبذة عن مكتبات الأطفال** (تعريف/ لمحة تاريخية/ أهداف/ أهمية)	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**
	١٢	**أنواع المكتبات** (الأنواع/ نماذج لمكتبات الأطفال الرقمية/ البحث عن الكتب في المكتبة الرقمية)	**عنصر Step**
	١٣	**مصادر المعلومات بمكتبات الأطفال** (مصادر المعلومات التقليدية/ مصادر المعلومات غير التقليدية)	**عنصر Step**
	١٤	**معايير إنتقاء مصادر المعلومات بمكتبات الأطفال**	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**
	١٥	**الاشتراطات التصميمية لمكتبات الأطفال** (الموقع/ المبنى/ الأثاث والتجهيزات)	**عنصر Step**
	١٦	**خدمات وأنشطة مكتبات الأطفال**	**عنصر Step**
	١٧	**أهم مكتبات الأطفال في مصر**	**بحث إلكتروني**
	١٨	**التقنيات الحديثة في مكتبات الأطفال** (أسباب تطوير مكتبات الأطفال/ أمثلة للتقنيات	**بحث إلكتروني**

[٣] كانت الباحثة هي منسق المقرر بالكلية، وقم تم إعداد توصيف المقرر في العام الجامعي ٢٠١٤- ٢٠١٥م، وقد قامت بتنسيقه سابقاً وفقاً لمجموعة من الأسس والمبادئ والتي روعي فيها ارتباطه بالخبرات السابقة للطالبات المعلمات، وما يليه من مقررات، وكذلك توظيفه بما يخدم الطالبة المعلمة، والأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

[٤] الملفات عبارة عن ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint) تقوم الطالبة باستطلاع محتواها، ومن ثم يتم مناقشتها في غرف الحوار والمنتدى الخاص بالوحدة، ملحق (٧).

[٥] العنصر Step بشمل (المقدمة، والأهداف، وشرائح التعلم، والمصطلحات، والنشاط، والأسئلة، والملخص)، ملحق (٧).

[٦] يقصد بالبحث الإلكتروني أن تقسم الطالبات في مجموعات لإجراء البحوث الإلكتروني ومن ثم يتم مناقشتها في غرف الحوار والمنتدى الخاص بالوحدة، ملحق (٧).

		التكنولوجية الحديثة/ متطلبات توافرها/ أحدى المكتبات كنموذج)	
	١٩	**التصنيف والفهرسة** (تعريف التصنيف/ فوائده/ تصنيف ديوي العشري/ تصنيف القصص/ الفهرسة)	**بحث إلكتروني**
	٢٠	**أخصائي مكتبات الأطفال** (المؤهلات الفنية/ الصفات الشخصية)	**بحث إلكتروني**
	٢١	**برامج التربية المكتبية للأطفال** (مجالات/ أهداف/ خصائص الفئة/ التخطيط/ الخطة الزمنية/ التقويم)	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**
تكييف برامج التربية المتحفية والتربية المكتبية مع الأطفال ذوي صعوبات	٢٢	**ماهية صعوبات التعلم** (المفهوم/ التشخيص/ التصنيف/ النماذج النظرية المفسرة/ المظاهر العامة)	**عنصر Step**
	٢٣	**تكييف برامج التربية المتحفية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم** (البرامج في ضوء مظاهر ذوي صعوبات التعلم والنماذج المفسرة/ الأنشطة المناسبة لهم/ تصميم الجلسات لهم/ أمثلة/ توظيف توظيف المتحف الإفتراضي معهم)	**عنصر Step**
	٢٤	**المكتبات والأطفال ذوي صعوبات التعلم** (توظيف كلا من الخدمات والأنشطة/ الفنيات/ أوعية المعلومات/ الكتب التفاعلية كنموذج)	**عنصر Step**
	٢٥	**المكتبة وتثقيف أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم**	**ملفات (Pdf, Word, and PowerPoint)**

ومن الجدير بالذكر أن الطالبات اللواتي تعرضن لنمط المقرر الإلكتروني، قد تم عقد لقاء بينهن وبين الباحثة (أستاذ المقرر)، عقب دراسة الوحدتان الأولى والثانية، تضمن الحديث حول **برنامج الزيارة المتحفية، وبرنامج الزيارة المكتبية**، وكانت المناقشة تدور حول (أهداف البرنامج/ مراحل البرنامج قبل وأثناء وبعد الزيارة)، وقد أجرت الطالبات هاتان الزيارتان في مجموعات، وتمت مناقشة تخطيط الزيارة وتنفيذها في غرف الحوار بنظام موودل Moodle.

٢- **مرحلة التصميم Design**: في هذه المرحلة توضع المسودات الأولية لتطوير المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت، والتصور الكامل لما ينبغي أن يكون عليه المقرر الإلكتروني وما يشتمل عليه من عناصر، وتوصف بدقة الأساليب والإجراءات المتعلقة بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم من خلال البيئة الإلكترونية، ودور كل من المعلم والمتعلم. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- إعداد المخطط التدريسي: ملحق (٦) وهو يمثل الخطة التي سيتم في ضوئها إنتاج وتدريس المقرر الإلكتروني، وقد قامت الباحثة في هذه الخطوة بما يلي:

- تجزئة المحتوى التعليمي إلى مهام محددة وتنظيمها: وفقاً لوحدات تعليمية (موديولات) يتفرع عن كل منها دروس تعليمية أو عناصر، حيث يمثل الدرس الواحد (Lesson) أكثر من عنصر (Step)، وقد تم توزيعها على أسابيع الدراسة.
- تحديد المواد التعليمية: وقد اشتملت على عروض PowerPoint، وملفات Word، وملفات PDF، وكذلك وسائط متعددة.
- تحديد الأنشطة التعليمية: شملت الأنشطة التعليمية مجموعة من النشاطات الإلكترونية التي تقوم الطالبة بأدائها عقب كل عنصر Step، للتأكد من تحقيق أهدافه.
- تحديد التكليفات (المهام والواجبات): تنوعت التكليفات بين استخدام محركات البحث، وزيارة بعض المواقع على شبكة الانترنت واستعراض وتلخيص محتواها فيما يرتبط بموضوع التعلم، والمشاركة في/ أو إدارة حلقات النقاش، سواء كان بشكل متزامن أو غير متزامن، وإرسال رسائل البريد الإلكتروني واستقبالها فيما بين الطالبات، والمقارنة بين وجهتي نظر عن موضوع التعلم، وكتابة تقرير مفصل عن موضوع التعلم، وإعداد بحث بالإشتراك مع مجموعة العمل عن موضوع التعلم،

واستعراض محتوى PowerPoint والتعليق عليه، واستعراض بعض الصور أو الفيديوهات الخاصة بموضوع التعلم والتعليق عليها، وكتابة تقرير إلكتروني عن زيارة ميدانية.

- تحديد استراتيجيات التعلم: تنوعت استراتيجيات التعلم بتنوع مضمون الوحدات التعليمية، وتم وضعها في ضوء مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة، وشملت (العصف الذهني، الحوار والمناقشة، التعزيز، العمل التعاوني، عروض توضيحية، التعلم الذاتي، والبحث عن المعلومات من المراجع والانترنت، وحل المشكلات).

ب- تحديد أساليب التواصل والتفاعل: حددت الباحثة أساليب التواصل والتفاعل الثلاث:

- بين المتعلم والمحتوى: تمثلت في التجول بين صفحات المحتوى، والتحكم في سرعة عرض المحتوى، وقراءة المحتوى والتعليق عليه، وتنزيل أجزاء من المحتوى، ومشاهدة فيديو، والإستماع إلى ملف صوتي، وتوافر أدوات لاستيراد محتوى خارجي، وتقييم الطالب لفاعلية المقرر الإلكتروني، وانجاز مهام وأنشطة التعلم، وويكي علم المتاحف والمكتبات، واستبيان عام، ومنتدى تقييم المقرر، وإجابة أسئلة التقويم الذاتي، واستخدام محركات البحث.
- بين المتعلم وباقي المتعلمين: بشكل متزامن وغير متزامن من خلال البريد الإلكتروني، وغرف الحوار المباشر، ومنتديات المناقشة، وكذلك تكليف المتعلمين بأنشطة ومهام تعزز التفاعل فيما بينهم، مثل كتابة الأبحاث والتقارير الجماعية.
- بين المتعلم وأستاذ المقرر: وتمثلت في البريد الإلكتروني، والمناقشات التي تدار من قبل الأستاذ أو الطالب، والويكي، وغرف الحوار، ومناقشة لوحة الإعلانات.

ج- تحديد أساليب دعم المتعلم: حيث اتيحت بشكل مباشر ومن خلال الروابط الإلكترونية، وتمثلت في:

- الدعم التقني: برامج مرخصة يمكن للمتعلم تحميلها، وشرح كيفية تنصيبها على الجهاز.
- الدعم الفني: كيفية التعامل مع الملفات الإلكترونية ورفعها وتحميلها، والتوجيه الإلكتروني، وتحديد وسائل التوجيه والمساعدة للمتعلم في حالة الخطأ أثناء التعامل مع المحتوى بمختلف أجزاءه، ودليل الطالب الإلكتروني والورقي عن كيفية استخدام نظام إدراة المقرر الإلكتروني Moodle، وكيفية عمل نشاط على الموودل Moodle.
- الدعم الأكاديمي: تعليمات عن الإرشاد الأكاديمي، والتسجيل، وإرشادات حل الأنشطة والمهام، وكيفية الوصول إلى الموارد الخاصة بالمقرر والحصول عليها (الكتب، الأقراص المدمجة، اشتراكات المواقع المتخصصة مثل المكتبات والدرويات)

د- تحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة: حيث حددت أنماط التقويم الثلاث القبلي، البنائي، البعدي، ملحق (١٦)، وكذلك خريطة التقويم التي توضح الوزن النسبي لكل نوع من أنواع التقويم، وقد روعي إتساق التقويم مع الأهداف، وتوفير آليات محددة ومعلومة لتنبيه الطالبات بمواعيد الاختبارات والمهام والتسليم النهائي، وتخصيص ما لايقل عن ٢٠ % من الدرجة الكلية للمقرر لمشاركات الطالبة فيما يتعلق بموضوعات المقرر. وتقديم برامج إثرئية وعلاجية في ضوء نتائج التقويم. وقد

وضع اختبار تقويم ذاتي عقب كل عنصر Step، وكذلك عقب كل وحدة، عبارة عن اختبار موضوعي يحتوي على أسئلة من نوعيات مختلفة (صح وخطأ، واختيار من متعدد) ويغطي العناصر المختلفة بها.

هـ- تحديد معايير تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت: وقد اعتمدت الباحثة على قائمة معايير تصميم المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت المعدة بالبحث، ملحق (١٠).

و- اختيار نظام إدارة المقرر الإلكتروني: وقد تم الإعتماد على نظام موودل Moodle، ودراسة إمكاناته لتحقيق أقصى استفادة ممكنه.

ز- تصميم الخريطة الإنسيابية للمقرر الإلكتروني: وقد روعي فيها البساطة، وإمكانية الخروج من النظام في اي وقت مع حفظ البيانات في سجل المتعلم، وإتاحة البدائل المتنوعة بحيث يختار منها المتعلم ما يريد، وإظهار التسلسل المنطقي لصفحات المقرر، وتجزئة المقرر إلى وحدات فرعية يُدرس كل منها بشكل مستقل.

ح- تحديد طريقة إدارة المقرر الإلكتروني: حددت الباحثة طريقة حفظ السجلات، وتجهيز التقارير Reports، وتكوين المجموعات الطلابية، وعرض الوحدات، وفقاً للجدول الزمني لعرض المقرر، ملحق (١٥)، وطريقة ادارة وقت التعلم بكفاءة، وطريقة عرض التقديرات Grading عن أداء كل متعلم في سجل خاص يمكنه الإطلاع عليه، وطريقة تتبع آراء الطلاب وتقويمهم، وتحديد استراتيجية معلومة يخبر بها الطالبات بموعد الاختبارات ومدتها، وكذلك بالتكليفات والمهام، والمدة المحددة للانتهاء منها أو تسليمها.

٣- **مرحلة التطوير Develop:** في هذه المرحلة يتم ترجمة سيناريو المقرر الإلكتروني المعد في مرحلة التصميم إلى خطوات عملية باستخدام البرامج المساعدة، ورفعه على شبكة الإنترنت وربطه بخدماتها، ويشترك في هذه المرحلة كل من المصمم التعليمي، ومصمم الرسوم، ومطور المحتوى، وتسمى أيضاً مرحلة الانتاج أو الإنشاء. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- إعداد العناصر Steps الخاصة بالمقرر، على هيئة ملفات PowerPoint: حيث تم إعداد ملف لكل عنصر Step، يشمل على (المقدمة، والأهداف، وشرائح التعلم، والمصطلحات، والنشاط، والأسئلة، والملخص) وأقصى عدد لشرائح التعلم بالملف الواحد ١٢ شريحة.

ب- إنتاج المواد التعليمية وعناصر الوسائط المتعددة: وذلك بالتعاون بين الباحثة ومركز التعلم الإلكتروني بالجامعة.

ج- تصميم صفحات المقرر الإلكتروني: باستخدام لغة HTML، وكذلك لغتا PHP, and Java Script لإضفاء التفاعلية على المقرر.

د- تحميل النظام على الشبكة، وربطه بخدماتها: تم تحميل النظام على شبكة الإنترنت، بعنوان "مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم"، وتم ربط النظام بخدمات الشبكة (محركات البحث، منتديات النقاش، غرف الحوار، البريد الإلكتروني).

هـ- إعداد أنماط التقويم والتغذية الراجعة. ملحق (١٦)

و- إعداد أنماط الأنساق العلاجية، والبرامج الإثرائية: وقد تم إعداد أنماط الأنساق العلاجية والتوجيه الإلكتروني للطالبة في حالة الإخفاق بحيث ترجع إلى الجزء الذي يتوجب عليها دراسته مرة أخرى، كذلك البرامج الإثرائية للمتميزات والتي احتوت على مواقع إنترنت إضافية للإستزادة، وموارد أخرى لها صلة بالمحتوى.

ز- تفعيل أساليب دعم ومساعدة المتعلم.

٤- **مرحلة التجريب Experimentation:** تُعنَى هذه المرحلة بتجريب المقرر الإلكتروني، وتحكيمه لتقييم مدى كفاءته، وفاعليته، وصلاحيته للتطبيق. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- الاختبارات الفنية: حيث قامت الباحثة بالدخول إلى موقع المقرر الإلكتروني مرة بصفة معلم، وأخرى بصفة متعلم. للتأكد من خلو المقرر في صورته الإلكترونية من أي أخطاء تتعلق بالبرمجة أو التصميم. أو الأخطاء اللغوية. وقامت بإجراء التعديلات المناسبة.

ب- تقييم المقرر الإلكتروني في ضوء معايير إعداده: وقد تم ذلك الاستعانة بعدد إثنان من الباحثين المتخصصين في المجال، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة.

ج- تحكيم المقرر من قبل الاساتذة المحكمين: ملحق (١١)، ولم يكن هناك تعديلات.

د- التجريب على عينة إستطلاعية. أجريت التجربة الاستطلاعية على أحدى الدروس التعليمية المصممة في المقرر الإلكتروني، وطبقت في الفترة من ٢٦/ ٩/ ٢٠١٧- إلى ٢٨/ ٩/ ٢٠١٧م، على عدد ٥ من الطالبات من نفس مجتمع البحث ومن غير عينة البحث.

٥- **مرحلة التطبيق Implementation:** في هذه المرحلة يتم التطبيق الفعلي ودراسة المقرر الإلكتروني على العينة المستهدفة، وتسمى هذه مرحلة أيضاً مرحلة التنفيذ، أو النشر. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- تسجيل المتعلمين، وتكوين مجموعات العمل.

ب- التطبيق الفعلي للمقرر الإلكتروني.

٦- **مرحلة التقويم والتطوير Evaluation and Development:** في هذه المرحلة يتم تقويم فاعلية المقرر في تحقيق الأهداف المرغوبة تمهيداً لتطويره، ولا يقتصر التقويم على هذه المرحلة إنما هو مواز لجميع المراحل السابقة كشكل من أشكال التقويم التكويني. وقد قامت الباحثة بما يلي:

أ- تقويم تحصيل المتعلم: من خلال نتائج الاختبارات القبلية والبنائية والبعدية.

ب- تقويم المقرر الإلكتروني: وتم ذلك باتاحة استبانة لتقييم المقرر الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات المعلمات الدارسات للمقرر، ملحق (١٣)، للمتعلمين للتعرف على آرائهم، والمشكلات التي تعرضوا لها وقت التطبيق.

ج- تطوير المقرر الإلكتروني بشكل مستمر: تبعاً للمستجدات العلمية في المجال، وتبعاً لمستويات المتعلمين وسرعة تعلمهم واحتياجاتهم.

الخطوات الإجرائية للبحث:

١. الإطلاع على أدبيات ودراسات سابقة متعلقة بموضوع البحث، والرجوع إلى لائحة الكلية، وتوصيف مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414)، ملحق (٢)، لتحديد المحتوى التعليمي للمقرر، ملحق (٣)، وأهم المفاهيم التي ينبغي إكسابها للطالبة المعلمة.

٢. إنتاج المقرر الإلكتروني، بالإستعانة بمركز التعلم الإلكتروني، بجامعة القاهرة، وذلك بحضور عدة جلسات عمل بين الباحثة ومسئولي التصميم التعليمي وتصميم الجرافيك والتحريك بالمركز، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بالخطوات الإجرائية التالية:

- الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتحويل مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم، إلى مقرر إلكتروني، ملحق (٤).
- تحكيم المحتوى العلمي ملحق (٣) من قبل الأساتذة المتخصصين في تدريس مقرر متحف ومكتبة الطفل، منهم ست محكمين في جامعات أخرى غير جامعة القاهرة، ملحق (١١).
- وضع نموذج التصميم التعليمي للمقرر ملحق (٥).
- إعداد المخطط التدريسي، ملحق (٦).
- إعداد العناصر **Steps** الخاصة بالمقرر، على هيئة ملفات **PowerPoint**، ملحق (٧).
- رفع المقرر الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

٣. التجربة الإستطلاعية لاحد دروس المقرر الإلكتروني، وإجراء التعديلات اللازمة.

٤. إعداد أدوات البحث ملاحق (٨، ٩، ١٠)، ثم عرضها على السادة المحكمين ملحق (١١)، وإجراء التعديلات اللازمة.

٥. التجربة الإستطلاعية لادوات البحث، وإجراء التعديلات اللازمة، وتحديد معاملات الصدق والثبات.

٦. اجراء القياس القبلي لاختبار الدافعية للتعلم على أفراد العينة، وتحديد المجموعات، ثم إجراء اختبار التحصيل المعرفي، وحساب التجانس بين أفراد العينة.

٧. تهيئة الطالبات وتدريب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على التعامل مع نظام Moodle. ملحق (١٤)، ومن ثم إنشاء العضوية للطالبات، وإضافتهم للمساق.

٨. إجراء المعالجة التجريبية، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨م. وقد تم تطبيق الجزء الخاص بالمحاضرات بكلية التربية للطفولة المبكرة، بواقع ٢٢ ساعة نظرية، و٢٢ ساعة تطبيقية على مدار ١١ أسبوع. وتم تطبيق المقرر الإلكتروني من خلال الموقع الخاص به على شبكة الإنترنت، وكان هناك تواصل من قبل الباحثة والطالبات، وبين الطالبات وبعضهن، بشكل يومي، على مدار فترة التطبيق كاملة، تبعاً لما هو موضح بالمخطط التدريسي للمقرر.

٩. التطبيق البعدي لاختباري الدافعية للتعلم، والتحصيل المعرفي.
١٠. التطبيق التتبعي –بعد مرور شهرين– لاختباري التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم.
١١. المعالجة الإحصائية لدرجات الطالبات، وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
١٢. تقديم التوصيات والبحوث المقترحة، في ضوء نتائج البحث.

عرض وتفسير نتائج البحث:

الفرض الأول، وينص على أنه

"توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني".

للتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بايجاد الفروق بين درجات المجموعات الاربعة على اختبار التحصيل المعرفي باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه كما يتضح فى جدول (٢٦)

جدول (٢٦)

الفروق بين درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار التحصيل المعرفي باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه

ن= ٧٧

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المتاحف	بين المجموعات	٥٦٧٧,٤٨	٣	١٨٩٢,٤٩	٤٣٢,٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣١٩,٧٦	٧٣	٤,٣٨		
	اجمالى	٥٩٩٧,٢٤	٧٦			
المكتبات	بين المجموعات	٣١٩٩,٧٧	٣	١٠٦٦,٥	٣٨٢,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٣,٦٨	٧٣	٢,٧٩		
	اجمالى	٣٤٠٣,٤٥	٧٦			
تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٥٢٥٦	٣	١٧٥٢	١١٨,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٧٨,٨	٧٣	١٤,٧		
	اجمالى	٦٣٣٤,٨	٧٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٠٩١٤,٤	٣	١٣٦٣٨,١	٤٧٥,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٩٥,١٣	٧٣	٢٨,٧		
	اجمالى	٤٣٠٠٩,٥	٧٦			

ف = ٤,٩٨ عند مستوى ٠,٠١
ف = ٣,١٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المجموعات الاربعة على اختبار التحصيل المعرفي.

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **المتاحف** على اختبار التحصيل المعرفي، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٢٧)

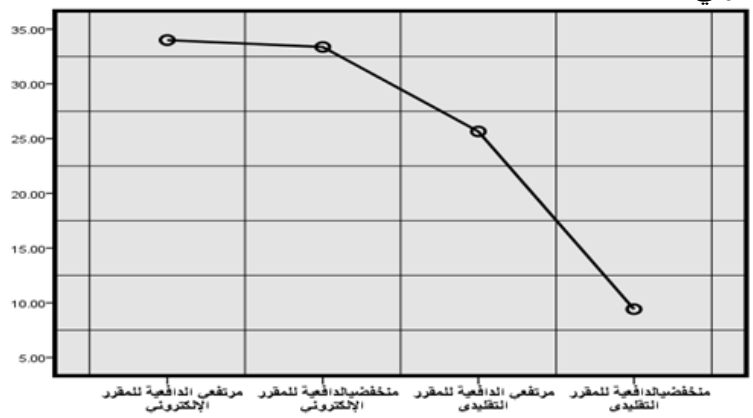
جدول (٢٧)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار التحصيل المعرفي من حيث المتاحف باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) = ٣٤	–	٠,٦٢	*٨,٣	*٢٤,٥
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٣٣,٣		–	*٧,٧	*٢٣,٩
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٢٥,٦			–	*١٦,٢
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٩,٤١				–

ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **المتاحف** على اختبار التحصيل المعرفي



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث المتاحف على اختبار التحصيل المعرفي

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **المكتبات** على اختبار التحصيل المعرفي، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٢٨)

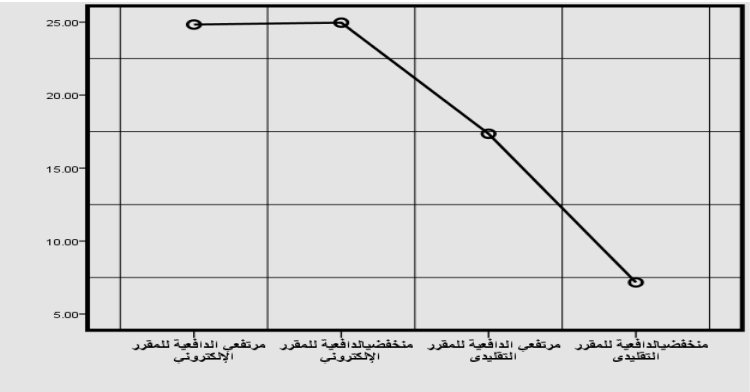
جدول (٢٨)

الفروق بين درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار التحصيل المعرفي من حيث المكتبات باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني) =٢٤,٨	-	٠,١٢	*٧,٤٨	*١٧,٦
م٢(منخفضىالدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني) =٢٤,٩		-	*٧,٦١	*١٧,٧٩
م٣(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدى) =١٧,٣			-	*١٠,١
م٤(منخفضىالدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدى) =٧,١٦				-

ويوضح شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الاربعة من حيث **المكتبات** على اختبار التحصيل المعرفي



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث المكتبات على اختبار التحصيل المعرفي

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم** على اختبار التحصيل المعرفي، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٢٩)

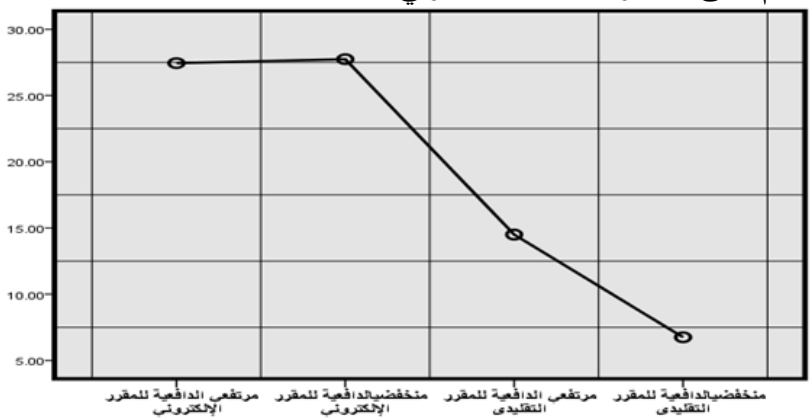
جدول (٢٩)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة على اختبار التحصيل المعرفي

من حيث تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني) =٢٧,٤	–	٠,٢٩	١٢,٩*	٢٠,٦*
م٢(منخفضي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني) =٢٧,٧		–	١٣,٢*	٢٠,٩*
م٣(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي) =١٤,٥			–	٧,٧*
م٤(منخفضي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي) =٦,٧				–

ويوضح شكل (٤) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم** على اختبار التحصيل المعرفي



شكل (٤)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث تكييف البرامج مع ذوي صعوبات التعلم على اختبار التحصيل المعرفي

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **الدرجة الكلية** على اختبار التحصيل المعرفي، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٠)

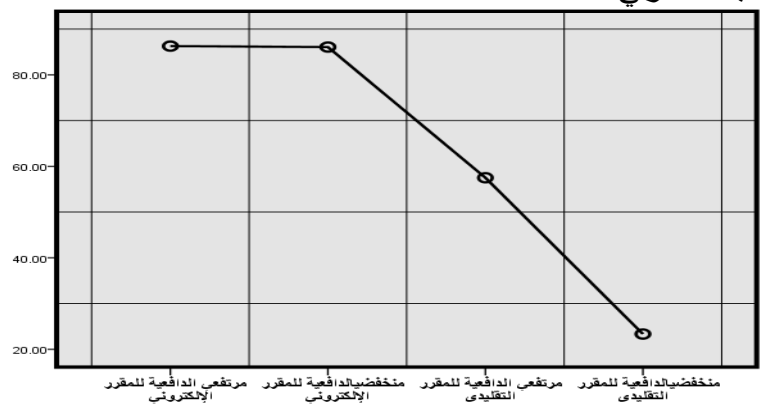
جدول (٣٠)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار التحصيل المعرفي من حيث الدرجة الكلية باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٨٨,٢	–	٠,٢	*٢٨,٧	*٦٢,٩
م٢(منخفضيالدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٨٦,٠٧		–	*٢٨,٥	*٦٢,٧
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٥٧,٥			–	*٣٤,١
م٤(منخفضيالدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٢٣,٣				–

ويوضح شكل (٥) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **الدرجة الكلية** على اختبار التحصيل المعرفي



شكل (٥)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث الدرجة الكلية على اختبار التحصيل المعرفي

ويتضح من الجدول أرقام (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، والأشكال أرقام (٢، ٣، ٤، ٥)، ما يلي:

أ- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ترجع لاختلاف نمط التعليم (المقرر الإلكتروني والمقرر التقليدي) على اختبار التحصيل المعرفي، حيث أن هناك تحسن ملحوظ في مستوى تحصيل الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، مقارنة بالطالبات اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، بصرف النظر عن الدافعية للتعلم، **مما يؤكد صحة الفرض الأول.**

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. تمتع المقرر الإلكتروني بالعديد من المزايا مقارنة بالمقرر التقليدي، مما ساهم في اكتساب الطالبات للحقائق والمفاهيم الخاصة بالمحتوى العلمي، ومن أهم هذه المزايا:

- توافر أساليب التواصل المتزامن ومنها غرف الحوار، وغير المتزامن منها منتديات المناقشة والبريد الإلكتروني، سواء بين الطالبات وبعضهن، أو بينهن وبين أستاذ المقرر، مما ضمن التواصل في أي وقت وأي مكان، وتبادل الخبرات التربوية، وترك الفرصة للطالبة لتحدد أفضل الأوقات والأماكن التي تكون فيها على استعداد للتعلم والتحصيل، مما يقلل من الوقت والجهد الذي يستلزمه الحضور الدائم وفي مواعيد محددة للمحاضرات التقليدية، ويساهم في التركيز على المحتوى العلمي.
- اتاحة المحتوى لفترات أطول، وتوافر ميزة البحث في الدروس والموضوعات التعليمية السابقة بشكل مستمر، وإعادة الدرس أكثر من مرة، والتفاعل مع المحتوى إلكترونياً في كل مرة –بخلاف المقرر التقليدي–، وبالتالي تأكيد المعلومات، وزيادة فرص التحصيل.
- توافر فرص التقويم البنائي الذاتي عقب كل درس تعليمي، والتغذية الراجعة الفورية –وهو ما يتفق مع مبادئ نظرية سكينر–، ويدعم تمكن الطالبة من المحتوى قبل الإنتقال للجزئية التالية، ويتفق ذلك أيضاً مع نتائج بحث **(جعفر إبراهيم أحمد، ٢٠١١)** المؤكدة على أن التقويم البنائي الإلكتروني له تأثير إيجابي على التحصيل وكذلك الدافعية للتعلم.
- إمكانية تكوين مجموعات طلابية تبعاً لسرعة التعلم، وكفاءة الطالبات، وطبيعة المهام، وكذلك إمكانية متابعة استاذ المقرر لكل مجموعة على حدة، وعرض أعمال كل مجموعة إلكترونياً على باقي المجموعات لتشجيعهن وتحقيق الاستفادة القصوى.
- تمكن الطالبة من التفاعل مع المحتوى التعليمي بالتعليق، والبحث الذاتي، وارسال المهام عبر البريد الإلكتروني.....وغيرها، مما يرفع من أداءها، ويحملها مسؤولية تعلمها، ويتفق مع مبادئ نظرية الجشطلت في التعلم النشط.
- إتاحة المقرر على الإنترنت، وتوافر فرص إضافة مراجع ومصادر وروابط إنترنت إضافية ذات صلة بكل عنصر **Step** لدعم المحتوى، مما أعطى الفرصة للطالبات للاتصال بكم هائل من المعلومات، وبطرق متنوعة.
- إتاحة فرص التعلم التشاركي عبر الويب، بتوفير أنشطة ومهام تعتمد على تشارك التعلم، وتبادل الخبرات التربوية، والاشتراك في مناقشات ذات علاقة بالمحتوى العلمي، وكذلك تخصيص جزء من درجات الطالبات لمشاركتهن، وهو ما يتفق مع نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطلت) لضمان التعلم النشط.
- تنظيم المادة العلمية وتجزئتها لمهام محددة، وتحديد العناصر المهمة، والتنوع في طرق العرض العملي والتصوري والرمزي، والاقتصاد في تقديم المعلومات، وفاعلية العرض وبساطته، والتسلسل في عرض الخبرات، وجميعها مبادئ أكدت عليها نظرية برونر في التعلم.
- استخدام أكثر من استراتيجية تدريسية قائمة على الانترنت، منها التعلم بالاستكشاف، والبحث على الانترنت، والتعلم التعاوني التشاركي عبر الشبكة، والعصف الذهني الإلكتروني.

- توافر أكثر من وسيلة لعرض المحتوى العلمي سواء من خلال قاموس المصطلحات، أو الأنشطة والمهام، أو المواد التعليمة المدعمة بعناصر بصرية وصوتية، وغيرها مما يوفر فرص لتأكيد التعلم، والوصول لمرحلة الاتقان.

٢. الاستفادة من مزايا نظام موودل Moodle في التعليم، مما أثر بشكل إيجابي على تنمية التحصيل المعرفي، ومن أهم هذه المزايا:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يتيح نظام موودل **Moodle** استخدام البدائل التعليمية المتنوعة (استراتيجيات، مواد، أنشطة، مهام) التي تختار منها الطالبة ما يتناسب مع نمط تعلمها، واهتماماتها، واحتياجاتها، ونوع ذكاءها، وسرعتها الذاتية في التعلم.
- التنظيم الجيد للمحتوى العلمي باتباع طريقة موحدة النسق في التجميع والتبويب والعرض، وترتيب المهام في تسلسل منطقي، وتوفير فرص الإبحار المتشعب غير الخطي بين أجزاء وعناصر المحتوى، تبعاً لنمط تعلم كل طالبة. جميعها عوامل ساعدت على سرعة وسهولة الاستيعاب، وكذلك استرجاع المعلومات.
- المتابعة المستمرة لمستوى الطالبات وتوجيه المتعثرات وبالتالي لم يعد هناك مجال للمذاكرة فقط أيام الامتحانات كما هو الحال في أغلب المقررات التقليدية.
- إتاحة الارشاد الالكتروني الذي ساهم في التوجيه الذاتي للطالبات بدون الحاجة لاستاذ المقرر.

وقد أكدت كل من **(منال قدري، ٢٠١٥)**، و**(محمد محمود عبد الوهاب، ٢٠١٥)** فاعلية نظام موودل Moodle بما يوفره من مزايا في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

٣. شغف الطالبات بنمط المقرر الإلكتروني في التعليم نظراً لحداثة الموضوع بالنسبة لهن، ومجاراته لطبيعة العصر، مما دفعهن للبحث والممارسة.

٤. وضع تصميم تعليمي للمقرر الإلكتروني، والالتزام بتنفيذه وفقاً لهذا التصميم، مما ساهم في بناء المقرر على اساس دوافع واحتياجات واستعدادات المتعلمين، ودعم شعور الطالبات بحاجاتهن للتعلم، وقيمته، ومناسبته لسرعة كل منهن في التعلم.

٥. ربما تعزى هذه النتائج أيضاً إلى طبيعة المقرر الذي تم تدريسه، حيث أن مقرر متحف ومكتبة الطفل تحتاج موضوعاته للتدعيم بصور ولقطات فيديو، ورسوم متحركة، والدخول إلى العديد من المواقع الإلكترونية والافتراضية الخاصة بالمتاحف على شبكة الإنترنت، مما أدى إلى متعة التعلم وسهولته وجاذبية المحتوى العلمي الإلكتروني، وتنوع مصادر التعلم، والنشاط الذاتي للطالبات، وتقريب الأفكار النظرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة التي أشارت إلى أن استخدام المقررات الإلكترونية يسهم في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، ومنها أبحاث **(دعاء محمد لبيب، ٢٠٠٧)**، و**(حسن شوقي على، ٢٠١٠)**، و**(نبيل السيد محمد، ٢٠١١)**، و**(فادي عبد الرحيم، ٢٠١٥)**، و**(مروة عباس مصطفى، ٢٠١٦)**.

ب- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الأولى)، وبين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الثالثة)، على اختبار التحصيل المعرفي، بجميع أبعاده، لصالح المجموعة الأولى، مما يؤكد صحة الفرض الأول.

ويؤكد ذلك أن الاعتماد على المقررات الإلكترونية في عملية تعلم مرتفعي الدافعية له جدوى أكبر مقارنة بالاعتماد على المقررات التقليدية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. أن الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم إذا وجدن بيئة مشجعة على البحث والإكتشاف وتشارك المعلومات، والاستفادة من خبرات الآخرين، والتواصل المتزامن وغير المتزامن مع أعضاء فريق العمل واستاذ المقرر، فإن ذلك يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، والتركيز في مواقف التعلم، وبالتالي يرفع من مستوى تحصيلهم.

٢. حتى وان تقاربت مستويات الدافعية للتعلم بين المتعلمين فلكل منهم نمط مختلف في التعلم، وتتنوع اهتماماتهم وحاجاتهم، وكل منهم يتمتع بنوع ذكاء مختلف عن الأخر، وسرعة تعلمهم للمحتوى تختلف، وقد راعى المقرر الإلكتروني هذه العوامل بشكل أكثر جدوى من المقرر التقليدي، مما أدى لتنمية تحصيل الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

ج- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الثالثة)، وبين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن لنفس المقرر (المجموعة الرابعة)، على اختبار التحصيل المعرفي، بجميع أبعاده، لصالح المجموعة الثالثة. مع ضرورة الاشارة إلى تدني مستوى تحصيل طالبات المجموعة الرابعة.

مما يعني أن ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم عامل أساسي في تحسن الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، وأن هذا النمط لا يسهم في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم مقارنة بالمقرر الإلكتروني.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

رغبة الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم في تحقيق الذات، والوصول إلى المعرفة، التي دفعتهن لبذل الجهد واستغلال الطاقات.

حيث تخلق الدافعية نزعة لدى المتعلم للبحث والإطلاع وحب المعرفة، مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء واكتساب المهارات والمعارف وعدم الخوف من الفشل. **(سوزان بنت أحمد سلمان، ٢٠١٢: ٦٣)**. حيث إن الدافع بمثابة مجموعة من الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة، والمحافظة على توازنه وتكيفه. **(سمارة نواف أحمد، وعبد السلام موسى العديلي، ٢٠٠٨: ٩٤)**.

كما أن الدافعية للتعلم تحث المتعلم على الانتباه إلى الموقف التعليمي، وممارسة النشاطات الموجهة والاستمرار فيها حتى يتحقق التعلم. **(طارق عبد الرؤوف عامر، وربيع محمد، ٢٠٠٨: ٨٠)**

وذلك من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم. **(ملاك بنت محمد حمد، ٢٠١٠: ١٠)**

ويشير **(عبد الله الرشدان، ونعيم جعنيني، ٢٠٠٦: ٢٣٠)** إلى أن الدافعية تعد شرطاً أساسياً لحدوث التعلم، وهي وسيلة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق انجازات اكاديمية، وهي من أهم العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل.

ويتفق ذلك مع أصحاب التوجه المعرفي في تفسير الدافعية للتعلم حيث يرون أنها حالة داخلية مستمرة تدفع المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه، من أجل اشباع دوافعه إلى المعرفة، وتحقيق الذات.

د- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الأولى)، وبين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن لنفس النمط (المجموعة الثانية). لصالح المجموعة الأولى، مع ضرورة الاشارة إلى ارتفاع مستوى تحصيل طالبات المجموعة الثانية.

مما يؤكد فاعلية المقرر الإلكتروني –على خلاف المقرر التقليدي– في رفع مستوى التحصيل لدى الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم.

ويدعم هذا الاستنتاج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الثانية)، وبين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الرابعة)، على اختبار التحصيل المعرفي، بجميع أبعاده، لصالح المجموعة الثانية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. أتاحة المقرر الإلكتروني فرص التركيز على كل طالبة كمحور أساسي لعملية التعلم، والسير في التعلم وفقاً لنمط التعلم، والسرعة الذاتية، وإمكانية متابعة استاذ المقرر لمدى تقدم كل طالبة بصورة دورية، خاصة من خلال بعض الأنشطة والمهام التي تعتمد على إرسال بريد إلكتروني بالمهمة المطلوبة من كل طالبة على حدة لاستاذ المقرر.
٢. بخلاف المقرر التقليدي كانت هناك وسائل تضمن مشاركة كل طالبة في مجموعات العمل، والقيام بالأنشطة والمهام المطلوبة، وهذه المشاركات تشكل جزء اساسي من التقويم وتحسب نتائجها بشكل الكتروني، وهو ما لا يتاح لكل طالبة في النمط التقليدي للمحاضرات لما يتطلبه من وقت وجهد.
٣. رصد النظام لمن تعثرن من الطالبات، ما أتاح لاستاذ المقرر توجيههن بشكل أكثر فاعلية من المقرر التقليدي.
٤. دعم المقرر الإلكتروني الرغبة الفطرية لدى كل طالبة في الاستكشاف والمعرفة.
٥. جاذبية التعلم بالمقرر الإلكتروني بما يتيحه من وسائط متعددة وتفاعل مع الاخرين والمحتوى.

إن جميع ما سبق كان بمثابة دوافع خارجية للتعلم، تحث الطالبة على بذل المزيد من الجهد للحصول على مكانة وسط زملائها، أو الوصول إلى رضا استاذ المقرر، أو الحصول على الدرجات، أو مشاركة الجماعة، وكما أشارت التوجهات النظرية للدافعية للتعلم، فإن هذه الدوافع الخارجية قد تدفع سلوك المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تتحول لدوافع داخلية.

الفرض الثاني، وينص على أنه

"توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول".

للتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بايجاد الفروق بين درجات المجموعات الاربعة، على اختبار التحصيل المعرفي بعد مرور شهرين على التطبيق الاول، باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه، كما يتضح فى جدول (٣١)

جدول (٣١)

الفروق بين درجات الطالبات في المجموعات الأربعة، على اختبار التحصيل المعرفي بعد مرور شهرين على التطبيق الاول، باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه

ن= ٧٧

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل المعرفى	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	٧٢٥٣٨,٠٦ ١٦٧٦,٦ ٧٤٢١٤,٧	٣ ٧٣ ٧٦	٢٤١٧٩,٣ ٢٢,٩٦	١٠٥٢,٧	دالة عند مستوى ٠,٠١

ف = ٤,٩٨ عند مستوى ٠,٠١
ف = ٣,١٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣١) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المجموعات الاربعة على اختبار التحصيل المعرفي بعد مرور شهرين على التطبيق الاول.

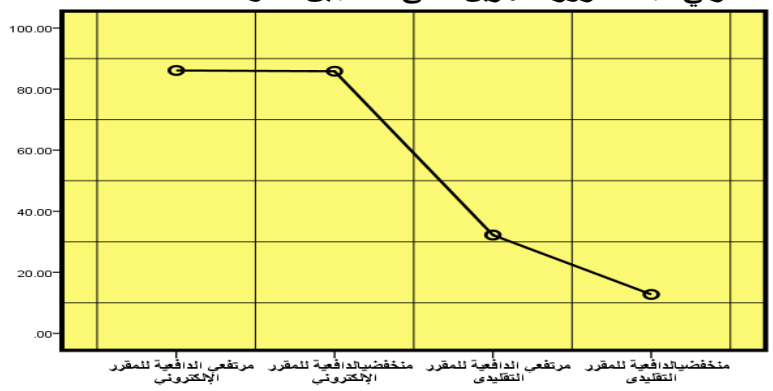
ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث الدرجة الكلية، على اختبار التحصيل المعرفي، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٢)

جدول (٣٢)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة على اختبار التحصيل المعرفي من حيث الدرجة الكلية بعد مرور شهرين على التطبيق الاول باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٨٦,١	–	٠,٢٥	*٥٣,٩	*٧٣,٣
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٨٥,٨		–	*٥٣,٦	*٧١,١
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٣٢,٢			–	*١٩,٤
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =١٢,٧				–

ويوضح شكل (٦) الفروق بين متوسط درجات المجموعات الاربعة، من حيث الدرجة الكلية، على اختبار التحصيل المعرفي، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول.



شكل (٦)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة من حيث الدرجة الكلية بعد مرور شهرين على التطبيق الاول على اختبار التحصيل المعرفي

ويلاحظ من الجدول (٣٢)، والشكل (٦)، ما يلي:

أ- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الأولى)، وبين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الثالثة)، لصالح المجموعة الأولى، مما يؤكد صحة الفرض الثاني.

ب- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الثانية)، وبين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الرابعة)، لصالح المجموعة الثانية، مما يؤكد صحة الفرض الثاني.

إن الأمر لم يتوقف على وجود فروق بل أيضاً ازدادت تلك الفروق بين الطالبات لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني. مقارنة بنتائج التحليل الإحصائي للفرض الأول، جدول (٣٠)، وشكل (٥).

ويشير ذلك إلى فاعلية نمط التعليم بالمقرر الإلكتروني في بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول مقارنة بالمقرر التقليدي، وبصرف النظر عن مستوى الدافعية للتعلم.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى:

١- توافر عدد من العوامل في المقرر الإلكتروني والتي من شأنها تسهيل فهم المادة المتعلمة، وضمان الممارسة الفعلية مما يسهم في بقاء أثر المادة المتعلمة، ومن أهم هذه العوامل:

- تهيئة الظروف للمرور بخبرات تعلمية فعلية، حيث أن للطالبة دور فاعل أثناء دراسة المقرر الإلكتروني، وهي مشاركة في العملية التعليمية، تبحث بنفسها على معلومات من الإنترنت، وتستعرض مجموعة من الصور والفيديوهات، أو ملفات **Word**، أو ملفات **PDF**، أو محتوى على صفحة **HTML**، وتقوم بالتعليق عليها، وتزور مواقع الإنترنت الخاصة بموضوع التعلم وتلخص محتواها، وتقوم بالمشاركة في/ أو إدارة حلقات النقاش.
- تحقيق المتعة في عمليتي التعليم والتعلم، باستخدام الطرق المبتكرة للوصول للأهداف المنشودة، واستخدام التقنيات الحديثة.
- الاستفادة من مزايا الوسائط المتعددة، مما جعل الطالبة تستخدم أغلب حواسها في العملية التعليمية.
- تنوع الأنشطة التعليمية المصاحبة لدراسة المقرر الإلكتروني، والتي من شأنها إضفاء الفاعلية والحيوية على المادة العلمية المجردة.
- اتاحة فرص التفاعل مع المحتوى العلمي، ومع الزميلات.
- تنظيم عناصر التعلم، وفقاً لنسق موحد. والاعتماد على مبادئ نظرية برونر بتوفير طرق العرض المتنوعة (العملي والتصوري والرمزي).

وقد أكدت نتائج أبحاث **(سارة طريف على، ٢٠١٢)**، و**(محمد محمود عبد الوهاب، ٢٠١٥)** أن هناك دور فاعل لبيئات التعلم الإلكترونية ليس فقط في رفع مستوى التحصيل إنما أيضاً في بقاء أثر المادة المتعلمة، كما أكد بحث **(حسين صالح جوهر، وأحمد محمد نوبي، ٢٠١٥)** أن للمقرر الإلكتروني تأثير على الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر المادة المتعلمة.

٢- نمط الدراسة بالمقررات التقليدية يعاني من خلل واضح بالأخص في الجوانب التالية:

- اعتماد الطالبات على طريقة الحفظ بهدف اجتياز الاختبار النهائي، وبالتالي بعد مدة من الاختبار لا يمكنهم تذكر المعلومات التي حفظوها قبلاً.
- عدم مشاركة المتعلم في عملية تعلمه، وبالتالي لا لا يساعد هذا النمط على انتقال أثر التعلم في باقي مناحي الحياة بالشكل المناسب والمطلوب، ولا بقاء ذلك الأثر، حتى ولو كانت المدة الزمنية الفاصلة لا تزيد عن شهرين.

الفرض الثالث، وينص على أنه

"توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني".

للتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بايجاد الفروق بين درجات المجموعات الاربعة، على **اختبار الدافعية للتعلم**، باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه، كما يتضح فى جدول (٣٣)

جدول (٣٣)

الفروق بين درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه

ن= ٧٧

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الميل لتحقيق النجاح	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	٥٧٩٩,٦٦ ١٧٥٧,٢١ ٧٥٥٦,٨	٣ ٧٣ ٧٦	١٩٣٣,٢ ٢٠,٠٧	٨٠,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١
ادراك قيمة التعلم	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	٢٦٩١,٠٢ ١١٦٢,٢ ٣٨٥٣,٢	٣ ٧٣ ٧٦	٨٩٧ ١٥,٩	٥٦,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
المثابرة والجدية	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	٢٢٣٩٩,٩ ٤٠٣٦,٩ ٢٦٤٣٦,٨	٣ ٧٣ ٧٦	٧٤٦٦,٦ ٥٥,٣	١٣٥,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
توقع النجاح	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	٤٣٣٠,٨ ٣١٧٢,١ ٧٥٠٢,٩	٣ ٧٣ ٧٦	١٤٤٣,٦ ٤٣,٤٥	٣٣,٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	١١٣١٢٠,٩ ٨١٠٠,٨ ١٢١٢٢١,٨	٣ ٧٣ ٧٦	٣٧٧٠٦,٩ ١١٠,٩٧	٣٣٩,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

ف = ٤,٩٨ عند مستوى ٠,٠١

ف = ٣,١٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٣) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المجموعات الاربعة، على اختبار الدافعية للتعلم.

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الميل لتحقيق النجاح**، على اختبار الدافعية للتعلم، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٤)

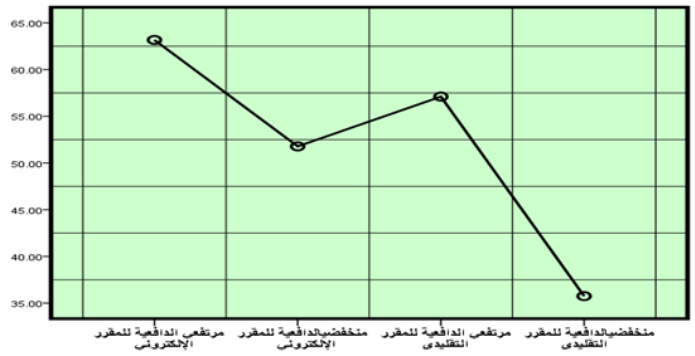
جدول (٣٤)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم، من حيث الميل لتحقيق النجاح باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات		م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى)	=٦٣,١	–	*١١,٣	*٦,٠٦	*٢٧,٤
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى)	=٥١,٧		–	*٥,٣	*١٦,٠٢
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى)	=٥٧,١			–	*٢١,٣
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى)	=٣٥,٧				–

ويوضح شكل (٧) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الميل لتحقيق النجاح**، على اختبار الدافعية للتعلم.



شكل (٧)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث الميل لتحقيق النجاح على اختبار الدافعية للتعلم

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **ادراك قيمة التعلم**، على اختبار الدافعية للتعلم، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٥)

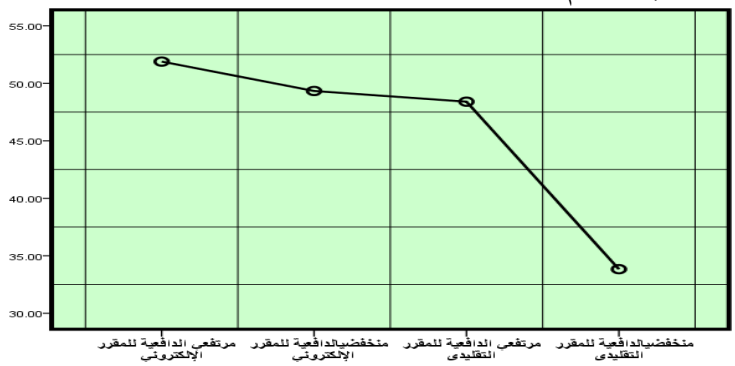
جدول (٣٥)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم من حيث ادراك قيمة التعلم باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٥١,٨	–	٢,٥	٣,٤٨*	١٨,٠٥*
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٤٩,٣		–	٠,٩٣	١٥,٥*
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٤٨,٤			–	١٤,٥*
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٣٣,٨				–

ويوضح شكل (٨) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **ادراك قيمة التعلم**، على اختبار الدافعية للتعلم.



شكل (٨)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث ادراك قيمة التعلم على اختبار الدافعية للتعلم

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة من حيث **المثابرة والجدية**،على اختبار الدافعية للتعلم، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٦)

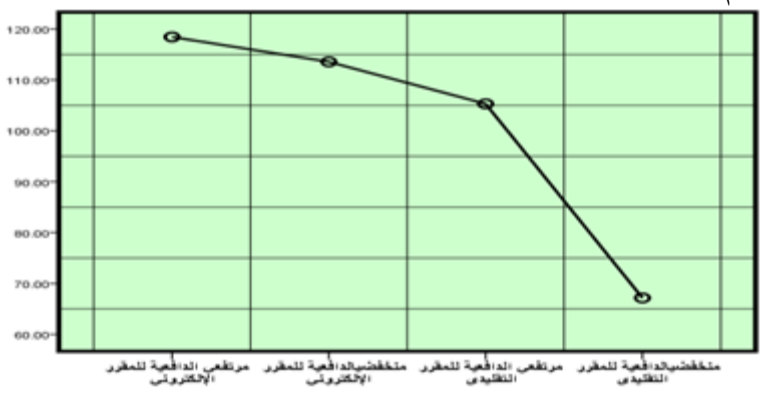
جدول (٣٦)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم، من حيث المثابرة والجدية، باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =١١٨,٤	–	٤,٨	١٣,١*	٥١,٢*
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =١١٣,٥		–	٨,٢*	٤٦,٣*
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =١٠٥,٣			–	٣٨,١*
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٦٧,١				–

ويوضح شكل (٩) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **المثابرة والجدية**، على اختبار الدافعية للتعلم.



شكل (٩)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث المثابرة والجدية على اختبار الدافعية للتعلم

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **توقع النجاح**، على اختبار الدافعية للتعلم، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٧)

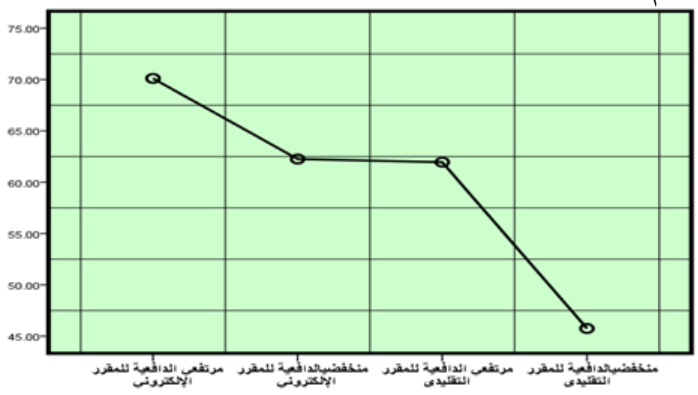
جدول (٣٧)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم، من حيث توقع النجاح، باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات	م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٧٠,١	–	٧,٨*	٨,١*	٢٤,٣*
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى) =٦٢,٢		–	٠,٣	١٦,٥*
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٦١,٩			–	١٦,٢*
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى) =٤٥,٧				–

ويوضح شكل (١٠) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **توقع النجاح**، على اختبار الدافعية للتعلم.



شكل (١٠)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث توقع النجاح على اختبار الدافعية للتعلم

ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الدرجة الكلية** على اختبار الدافعية للتعلم، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٣٨)

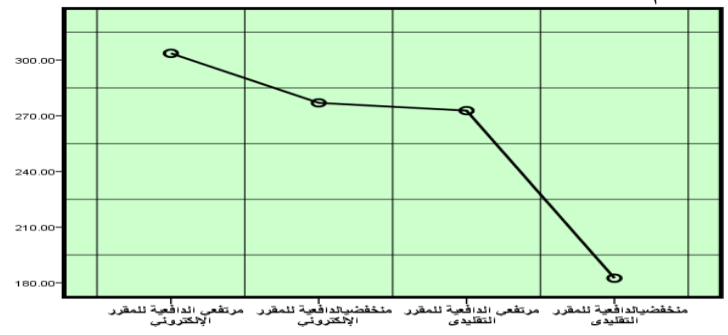
جدول (٣٨)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

على اختبار الدافعية للتعلم، من حيث الدرجة الكلية، باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات		م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى)	=٣٠٣,٦	–	*٢٦,٦	*٣٠,٨	*١٢١,١
م٢(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر الإلكترونى)	=٢٧٦,٩		–	٤,١٧	*٩٤,٤
م٣(مرتفعى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى)	=٢٧٢,٧			–	*٩٠,٢
م٤(منخفضى الدافعية اللواتى تعرضن للمقرر التقليدى)	=١٨٢,٥				–

ويوضح شكل (١١) الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الدرجة الكلية**، على اختبار الدافعية للتعلم.



شكل (١١)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث الدرجة الكلية على اختبار الدافعية للتعلم

ويلاحظ من الجدول أرقام (٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨)، والأشكال (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) ما يلي:

أ- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الأولى)، وبين درجات الطالبات مرتفعي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الثالثة)، على اختبار الدافعية للتعلم، بجميع أبعاده، لصالح المجموعة الأولى. مما يؤكد صحة الفرض الثالث.

ب- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني (المجموعة الثانية)، وبين درجات الطالبات منخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي (المجموعة الرابعة)، على اختبار الدافعية للتعلم، بجميع أبعاده، لصالح المجموعة الثانية. مما يؤكد صحة الفرض الثالث.

ويشير ذلك إلى أن المقرر الإلكتروني وسيلة فعالة في رفع مستوى الدافعية للتعلم، والتأثير على الطالبات منخفضي الدافعية وزيادة دافعيتهن نحو عملية التعلم، مقارنة بالمقرر التقليدي.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. كفاءة المقرر الإلكتروني المقترح في تفعيل استراتيجات تستثير الدافعية للتعلم، ومنها استراتيجيات (اختيار موضوعات ومهام التعلم، وعرض المهام التعليمية، والتعزيز، وكفاءة وتمكن المعلم، والمناخ التعليمي)، على النحو الموضح سلفاً بالإطار النظري، إضافة إلى استراتيجيات نموذج كيللر **Keller** في بيئات التعلم الإلكتروني (الإنتباه، والملائمة، والثقة، والرضا لدى المتعلم)، وكذلك وفر المقرر الإلكتروني مجموعة من العوامل الدافعة للتعلم، ومنها:

- المرونة في عاملي الزمان والمكان، والخروج عن النمطية في العملية التعليمية، والتحرر من جمود الجداول الدراسية، والتقيد البدني، بما يتناسب مع الخصائص النفسية للطالبات في المرحلة الجامعية.
- قدرة الطالبة على التفاعل مع الاجزاء المختلفة للمحتوى، بأكثر من أسلوب، وإقامة العلاقات التبادلية التشاركية مع أستاذ المقرر والزميلات، مع تجنب الخجل الذي قد تتعرض له في بيئات التعلم التقليدية.
- شعور الطالبة بالمسؤولية تجاه عملية التعلم، فهي التي تبحث عن المعلومات، يدفعها في ذلك احتياجها لإثبات كفاءتها الذاتية أمام زميلاتها.
- توفير بيئة تعلم إلكترونية تزيد من رغبة الطالبة في التعلم، وتركيز إنتباهها نحو المثيرات المطلوبة في الموقف التعليمي.
- الدور الإيجابي للطالبة في المقرر الإلكتروني، فهي تقوم بإعداد أجزاء من المادة العلمية للمقرر، وتبدي رأيها في اجزاء اخرى، وتعلق على ما قامت زميلاتها بتقديمه.

- إظهار أستاذ المقرر ميلاً نحو المادة المتعلمه، ونحو طريقة التعلم الإلكترونية، وثقة في كفاءة المتعلمين وقدرتهم على تحقيق النجاح.
- تمكين الطالبة من السيطرة على بيئة التعلم الإلكترونية.
- استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث يؤكد **(Barber, Bagsby, Grawitch, et all, 2011)** أن تمكن الطالب من اختيار البدائل التعليمية، والمراقبة الذاتية يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الذاتية وزيادة الدافع للتعلم.

٢. عمل المقرر الإلكتروني على تدعيم مكونات الدافعية للتعلم وأهمها قيمة التعلم والتي أكد عليها **(Pintrich, 1991)** كأحد أهم مكونات الدافعية، وكذلك الحماس والفعالية والثقة والاهتمام بالنشاطات التعليمية والتي أكد عليها **Kozki and Entwistle** مما أدى إلى تنمية التحصيل المعرفي.

٣. تم تصميم المقرر الإلكتروني بما تضمنه من اختيار للمواد التعليمية، والأنشطة والمهام، والاستراتيجيات، والاختبارات، بما يتفق مع/ ويدعم أبعاد الدافعية للتعلم، ومكوناتها، والتي تم تحديدها في اختبار الدافعية للتعلم المعد بالبحث، وذلك على النحو الموضح أدناه:

- تقدير أهمية التعلم: من خلال التركيز على أهمية المحتوى وإمكانية تطبيقة في الواقع الفعلي في الجزء التمهيدي الخاص بكل وحدة، وتمكين الطالبة من اكتساب خبرات في التعامل مع النظام والملفات الإلكترونية، وتدعيم الجانب النظري للمقرر بجانب تطبيقي خاص بإعداد الزيارات وبرامج التربية المتحفية والمكتبية، والخروج بمنتج –كتاب تفاعلي موجه للطفل ذو صعوبات التعلم– دعم شعور الطالبة بأن ما تتعمله له فائدة قصوى، ويمكن توظيفه مع الطفل.
- درجة توقع الهدف/ النجاح: وذلك من خلال:

✓ استخدام التعزيز وفرص الدعم الفني والتقني والاكاديمي مما يزيد من ثقة الطالبة في قدرتها على أداء المهام التعليمية بكفاءة (كفاءة الذات المدركة).

✓ دعم أعتقاد الطالبة بالعزو الذاتي، فالنجاح في المقرر الإلكتروني يتوقف على مقدار الجهد المبذول في المهام والأنشطة والمشاركات الالكترونية، إضافة إلى استخدام الاختبارات وتصحيحها إلكترونياً، مما يقلل من تدخل العنصر البشري والاخطاء المحتملة، ويتفق ذلك مع مبادئ نظرية العزو الذاتي المفسرة للدافعية للتعلم. كما أنه تبعاً لنظرية التوقع/ القيمة، فإن المتعلمون لا يحاولون بذل الجهد المضني في حالة توقعهم لعدم احتمالية تحقيق النجاح، حتى توقعهم لنتائج ايجابية لا يحفزهم بالقدر الكافي إن لم يكن الهدف ثميناً وقيماً.

- حب الاستطلاع: إن حب الاستطلاع في حد ذاته يعد بمثابة دافعاً ذاتياً يهدف إلى تأمين المعلومات حول الأفكار والموضوعات والأحداث، من خلال القيام بسلوكيات استكشافيه. خاصة إذا تعلق الأمر بالمستجدات التكنولوجية المطلوبة في العصر الحالي.

- الطموح، والتحدي: أن شعور الطالبات اللواتي درسن المقرر الإلكتروني بأن هناك حالة من التنافسية مع الطالبات اللواتي درسن المقرر التقليدي، وأن عليهن التمكن من تلك الخبرة الجديدة، رفع مستوى الطموح ومستوى التحدى لديهن، والقدرة على بذل المزيد من الجهد، والتميز بين الأخرين. لقد راعت الباحثة في هذا الشأن أن تضع أهداف أعلى من مستوى وقدرات الطالبات بدرجة بسيطة بحيث يمكنه تحقيقها بتحدي قدراتها، حيث أن الأهداف غير القابلة للتحقيق تؤدي إلى نتائج عكسية.
- الاستمتاع بالتعلم: من خلال اتاحة الخبرات الجديدة، والطرق الالكترونية المبتكرة لتنفيذ المهام والأنشطة الإلكترونية، وفرص العصف الذهني الإلكتروني.
- الإندماج المعرفي: بتجنب المشتتات، والتركيز على العناصر الهامة، وقد راعت الباحثة ذلك في تصميم صفحات المقرر.
- الدقة: حيث لابد من استغراق الوقت الكافي في الأنشطة والمهام وأدائها بكفاءة للوصول إلى مرحلة الإتقان، واتاحة الدروس التالية.
- الإلتزام: يتفوق المقرر الإلكتروني على نظيره التقليدي في ضمان التزام الطالبات، ووضع ضوابط محددة لمحاسبتهن، يبصل إلى تحديد أوقات دخولهن وخروجهن من النظام، إضافة إلى أن الإلتزام كان نابعاً من شعور الطالبات بالتحدي والتنافسية وضرورة بذل الجهد والالتزام بالضوابط لتحقيق الهدف.

٤. إن التعلم الإلكتروني يتمتع بخصائص ومزايا كفيلة بزيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم، بغض النظر عن أي متغيرات دخيلة، قد يكون لها أثر واضح في بيئات التعلم التقليدية. ويتفق ذلك مع نتائج أبحاث كلاً من(**Nehme, 2010**)، (**Kim, & Frick, 2011**)، (**جوهرة درويش أبو عطية، ٢٠١٣**)، و(**فادي عبد الرحيم عودة، ٢٠١٥**)، و(**مشعل أحمد أحمد، ٢٠١٦**)، كما أكدت نتائج بحث (**نهيل محمد رجب، ٢٠١٢**) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى استخدام طلبة الجامعة للبرامج والتطبيقات الحاسوبية –ومنها نظام **Moodle**– وبين الدافعية للتعلم. وأنه لا توجد فروق دالة احصائياً في درجة الدافعية نحو التعلم الإلكتروني تعزى للجنس، أو الكلية، أو المستوى. كما أكدت نتائج بحث (**جولتان حجازي، وحسن ربحي مهدي، ٢٠١٦**) أن التعلم النشط القائم على التشارك عبر الانترنت أيضاً من أهم عوامل رفع مستوى الدافعية للتعلم.

٥. أن المقررات الإلكترونية لها دور فاعل في زيادة مستوى الدافعية للتعلم، وتؤكد ذلك نتائج بحثي (**حسين عوض حسين، ٢٠١٥**)، و(**مروة السيد عبد الرحيم، ٢٠١٦**).

٦. لاحظت الباحثة توافر اتجاهات ايجابية لدى الطالبات نحو المقرر الإلكتروني، إن هذه الاتجاهات الايجابية من شأنها زيادة مستوى الدافعية للتعلم، وفي هذا الصدد يشير (**أحمد محمد يحيى، ٢٠١٧**)، إلى توافر الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو التعلم الإلكتروني على وجه العموم، كما تشير أبحاث كلاً من (**يسرية يوسف، وهيام سالم، ٢٠١١**)، و(**سهير حمدي فرج، ٢٠١٢**)، و(**فواز بن عبدالله**

بطي، ٢٠١٤)، إلى توافر الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو المقررات الإلكترونية على وجه التحديد.

وتجدر الإشارة إلى ارتباط نتيجة الفرض الثالث بالفرضين السابقين، حيث تؤكد الأطر النظرية على أن الدافعية للتعلم قوى داخلية- خارجية تعمل على اطلاق السلوك وتوجيهه نحو الهدف، وتحديد شدة وديمومة السلوك والجهد المبذول لتحقيق هذا الهدف. **(حبيب تيليوين، وفريد يوقريرس، ٢٠٠٧: ١٧)**. ويعني ذلك أن قدرة المقرر الإلكتروني على رفع مستوى الدافعية للتعلم، كان سبباً رئيسياً في توجيه الطالبات لسلوكهن في المواقف التعليمية، والحفاظ على شدة واستمرارية الجهد المبذول لتحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي تنمية التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم.

الفرض الرابع، وينص على أنه

"توجد فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول".

للتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بايجاد الفروق بين درجات المجموعات الاربعة، على **اختبار الدافعية للتعلم**، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه كما يتضح فى جدول (٣٩)

جدول (٣٩)

الفروق بين درجات الطالبات في المجموعات الأربعة على اختبار الدافعية للتعلم، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول باستخدام تحليل التباين البسيط احادى الاتجاه

ن= ٧٧

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للدافعية للتعلم	بين المجموعات داخل المجموعات اجمالى	١٥٥٣٨٥,٣ ٤٨٦٤,٩ ١٦٠٢٥٠,٣	٣ ٧٣ ٧٦	٥١٧٩٥,١ ٦٦,٦	٧٧٧,٢	دالة عند مستوى ٠,٠١

ف = ٤,٩٨ عند مستوى ٠,٠١
ف = ٣,١٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٩) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المجموعات الاربعة، على **اختبار الدافعية للتعلم**، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول.

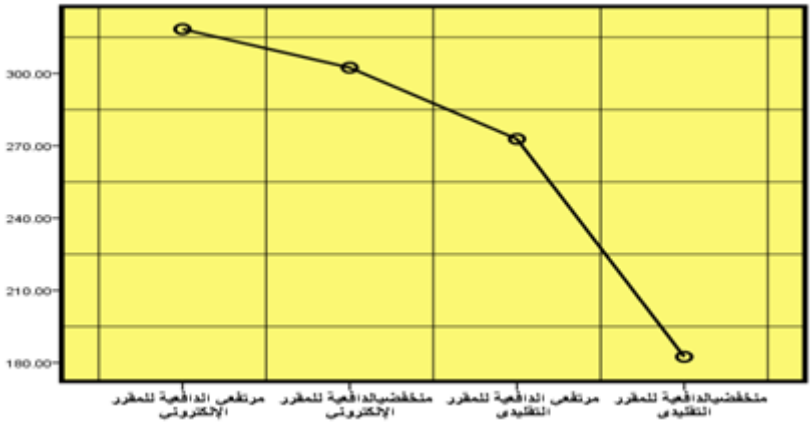
ولايجاد الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الدرجة الكلية**، على اختبار الدافعية للتعلم، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول، استخدمت الباحثة اختبار توكى كما يتضح فى جدول (٤٠)

جدول (٤٠)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة، على اختبار الدافعية للتعلم، من حيث الدرجة الكلية، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول، باستخدام اختبار توكى

الفروق بين المتوسطات / متوسطات المجموعات		م١	م٢	م٣	م٤
م١(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني)	=٣١٨,٣	-	*١٥,٩	*٤٥,٥	*١٣٥,٩
م٢(منخفضي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني)	=٣٠٢,٤		-	*٢٩,٦	*١١٩,٩
م٣(مرتفعي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدى)	=٢٧٢,٨			-	*٩٠,٣
م٤(منخفضي الدافعية اللواتي تعرضن للمقرر التقليدى)	=١٨٢,٤				-

ويوضح شكل (١٢) الفروق بين متوسط درجات المجموعات الاربعة، من حيث **الدرجة الكلية**، على اختبار الدافعية للتعلم، بعد مرور شهرين على التطبيق الاول.



شكل (١٢)

الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات الأربعة

من حيث الدرجة الكلية بعد مرور شهرين على التطبيق الاول على اختبار الدافعية للتعلم

ويلاحظ من الجدول (٤٠)، والشكل (١٢)، ما يلي:

وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ترجع لاختلاف نمط التعليم (المقرر الإلكتروني، والمقرر التقليدي) في اختبار الدافعية للتعلم، لصالح نمط المقرر الإلكتروني. بعد مرور شهرين من التطبيق الأول. **مما يؤكد صحة الفرض الرابع.**

ويشير ذلك إلى فاعلية نمط المقرر الإلكتروني في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات وبقاء هذا المستوى المرتفع لمدة أطول.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. إدراك الطالبات أن المشكلة لا ترجع للمحتوى العلمي المقرر عليهن، بل قد ترجع إلى حد بعيد إلى تلك الاساليب والاستراتيجيات التعليمية التي يمارسونها، وقد أصبح بمقدرتهن استبدال تلك الاستراتيجيات العقيمة بأخرى أكثر فاعلية، وتماشياً مع العصر الإلكتروني وخصائصهن المتأثرة به، ومنها البحث عن المعلومات بشكل ذاتي، والتعاون، ومشاركة المعلومات إلكترونياً مع الزميلات واستاذ المقرر، وتلخيص محتوى مواقع الإنترنت ذات الصلة بالمادة العلمية.

٢. كان المقرر الإلكتروني أداة فاعلة في تبديل العوامل الخارجية التي تدفع الطالبات نحو التعلم، ومنها الحصول على درجات أو تقدير الأخرين، تبديلها بعوامل داخلية أكثر ثباتاً وقدرة على الاستمرار والبقاء، ومنها إدراك قيمة التعلم، وحب الاستطلاع، والميل لتحقيق الذات.

خلاصة نتائج البحث:

من خلال البحث تحققت جميع الفروض، وكانت النتائج كالتالى:

١. وجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.
٢. وجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.
٣. وجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.
٤. وجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار الدافعية للتعلم، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني.

الاستخلاصات:

فى ضوء نتائج البحث تم استخلاص مايلى:

١- هناك تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل المعرفي لدى الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، مقارنة بالطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي.
٢- هناك تحسن ملحوظ في مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، مقارنة بالطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي.
٣- دراسة المقرر الإلكتروني عزز من استمرار أثر التعلم، حيث استمر وجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، ودرجات الطالبات

مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتعلم اللواتي تعرضن للمقرر التقليدي، على اختبار التحصيل المعرفي، لصالح الطالبات اللواتي تعرضن للمقرر الإلكتروني، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول".

٤- دراسة المقرر الإلكتروني ساهم في استمرار ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات، بعد مرور شهرين على التطبيق الأول.

وتجدر الإشارة إلى أننا غالباً ما نرجع الفروق في مستوى التحصيل المعرفي بين المتعلمين – عند دراسة المقررات التقليدية- إلى قدراتهم، أو مستوى الامتحان، وغيرها من العوامل، إلا أن نتائج البحث تشير إلى أن هذه الفروق قد ترجع إلى عدم مراعاة مستوى الدافعية للتعلم، حيث يحتاج منخفضي الدافعية للتعلم على وجه الخصوص إلى طرق أكثر فاعلية من المقرر التقليدي، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية المقرر الإلكتروني في تنمية كلاً من التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات منخفضي الدافعية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. الإستفادة من المقرر الإلكتروني المعد بالبحث الحالي لتدريس مقرر متحف ومكتبة الطفل ذو صعوبات التعلم (كود BSL414)، بالمستوى الرابع، الفصل الدراسي السابع، شعبة التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، في السنوات اللاحقة، وكذلك في برنامجي التعليم االمفتوح والتعليم المدمج بالكلية.
٢. وضع جدول زمني لإدخال نظام المقررات الإلكترونية في برامج كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.
٣. استحداث تخصص التعلم الإلكتروني في كلية التربية للطفولة المبكرة مسايرة لمستجدات العصر.
٤. تثقيف أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وغيرها من الكليات المعنية بإعداد المعلم، بضرورة مسايرة الإتجاهات التعليمية الحديثة المؤكدة على استخدام المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية، وأهمية التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية ودورها الفعال في عمليتي التعليم والتعلم.
٥. توفير الدورات التدريبية اللازمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج وتطوير وتقويم وإدارة المقررات الإلكترونية، ومهارات التصميم التعليمي.
٦. تدريب الطالبات على التعامل مع نظم إدارة المقررات الإلكترونية، وتوظيف التعلم الإلكتروني قبل وأثناء الخدمة، والتعامل مع بيئات التعلم الإلكتروني.
٧. تأسيس منظومة تعمل على ادخال مفاهيم التعلم الإلكتروني ومهاراته في المراحل التعليمية المختلفة إبتداء من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، بشكل يتماشى مع المستجدات التكنولوجية المعاصرة.
٨. ضرورة الإعتماد على معايير الجودة عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٩. استخدام نظام Moodle، على نطاق أوسع في العملية التعليمية، ومحاولة تطويره لما أظهره من نتائج فعالة في إدارة المقررات الإلكترونية.

البحوث المقترحة:

- دراسة مقارنة بين أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية وفاعليتها على التحصيل الأكاديمي للطالبات.
- فاعلية نظام موودل **Moodle** في تنمية التحصيل في ضوء إختلاف توجهات الدافعية للتعلم.

المراجع

المراجع العربية:

١. إبراهيم إبراهيم أحمد. (٢٠٠٩). الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج (١٧)، ع (٤)، ص ص ٩- ٦٧.

٢. إبراهيم الفار. (٢٠٠٢). فاعلية استخدام الإنترنت في تحصيل طلاب الجامعة للإحصاء الوصفي وبقاء أثر التعلم وعلاقة ذلك بالجنس، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها، مج (٥)، يوليو ١- ٣٤.

٣. أحمد دوقة، ولورسي عبد القادر، وغربي مونية، وحديدي محمد، وأشرف كبير سليمة. (٢٠١١). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، الجزائر: ديوان للمطبوعات الجامعية.

٤. أحمد عبد الحميد الملحم. (٢٠١٧). أثر اختلاف أنماط الدعم في بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل، تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث- مصر، ع (٣٣)، ص ص ٤٠٧- ٤٥٧.

٥. أحمد محمد سالم. (٢٠٠٩). الوسائل وتقنيات التعليم "المفاهيم والمستحدثات والتطبيقات، الرياض: مكتبة الرشد.

٦. أحمد محمد محمد، ومحمود محمد محمد. (٢٠١٣). نموذج مقترح لتفعيل معايير المقررات الإلكترونية لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٤- ٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض.

٧. أحمد محمد يحيى. (٢٠١٧). فاعلية برنامج للتدريب الإلكتروني عبر الأجهزة الذكية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاتجاه نحوه، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم.

٨. أحمد يحيى الزق. (٢٠٠٦). علم النفس، عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

٩. إميل نظير بلامون. (٢٠١٣). أثر موقع إلكتروني في تنمية التحصيل والمهارات الأدائية لمقرر الإستيراد والتصدير لطلاب الثانوي التجاري، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.

١٠. أنور علي البزغازي، وختام اسماعيل السحار. (٢٠١٠). اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للانجاز، مجلة النجاح الوطنية، مج (١٥)، ع (٣)، ص ص ١- ٣٣.

١١. بسمة عبد المحسن عبد اللطيف. (٢٠١٥). مقرر إلكتروني مقترح قائم على النظرية الاتصالية وأثره في التحصيل ومهارات استخدام بعض المستحدثات التكنولوجية لدى طلاب كلية التربية النوعية وفقاً لاسلوبهم المعرفي، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم.

١٢. بلحاج فروجة. (٢٠١١). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي- دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة مولود معمري- تيزي وزو.
١٣. ثريا ونس دودين، وفتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٢). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مج (٢)، ع(٢٦)، ص ص١٠٥- ١٤٩
١٤. جعفر إبراهيم أحمد حسين. (٢٠١١). أثر استخدام أساليب التقويم البنائي الإلكتروني على كل من التحصيل والدافعية للتعلم وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مادة الفيزياء في المدارس الثانوية بمملكة البحرين، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم الإرشاد النفسي والأسري.
١٥. جناد عبد الوهاب (٢٠١٢) أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة مستغانم، ع (٩)، ديسمبر ٢٠١٢، ص ص ١٤٩- ١٧٤
١٦. جولتان حجازي، وحسن ربحي مهدي. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ع(١)، ص ص ٣١- ٦٦
١٧. جوهرة درويش أبو عطية. (٢٠١٣). أثر استخدام كل من التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي وحل المشكلات والدافعية نحو التعلم لطلاب الصف العاشر بالمملكة الأردنية الهاشمية، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
١٨. حبيب تيليوين، وفريد يوقريرس. (٢٠٠٧). الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.
١٩. حسن الباتع محمد عبد العاطي. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت، المؤتمر الدولي الأول، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم الجامعي، ٢٢- ٢٤ إبريل، مدينة مبارك للتعليم.
٢٠. حسن شوقي على حسانين. (٢٠١٠). فعالية تدريس مقرر المناهج بإستخدام التعلم الإلكتروني في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية وإتجاهاتهم نحو دراسة المقررات الإلكترونية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج (٢٣)، ع(٢)، ص ص. ٢٣٤ – ٢٧١.
٢١. حسن شوقي علي. (٢٠١٠). فعالية تدريس مقرر المناهج بإستخدام التعلم الإلكتروني في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية وإتجاهاتهم نحو دراسة المقررات الإلكترونية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس. مج (٢٣)، ع (٢)، ص ص ٢٣٤- ٢٧١.
٢٢. حسني محمد عوض، وأياد فايز أبو بكر. (٢٠١٢). أثر استخدام نمط التعليم المدمج في تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (١٣)، ع (٢)، ص ص ٣٩٥- ٤٢٣.
٢٣. حسين صالح جوهر حيات، وأحمد محمد نوبي. (٢٠١٥). فعالية تصميم مقرر إلكتروني قائم على استراتيجيات الاحتفاظ بالمعلومات في التحصيل وبقاء أثر التعلم لطالبات قسم التربية البدنية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مج (٤١)، ع (١٥٧)، ص ص ٢٠٩- ٢٤٠.
٢٤. حسين عوض حسين محمد. (٢٠١٥). أثر تدريس مقرر علم النفس التجريبى إلكترونيا عبر الإنترنت على تنمية التحصيل الدراسى والدافعية للتعلم والاتجاه نحو التعلم الإلكترونى لدى طلاب

شعبة علم النفس بكلية التربية، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢٥. خديجة منصور أبوزقية. (٢٠١٢). دور التعليم الإلكتروني في تقويم وجودة المقررات الدراسية الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، الجامعة الخليجية، ٤-٥/ ٤/ ٢٠١٢م، ص ص ٥٥٧- ٥٨٨.
٢٦. دعاء محمد لبيب (٢٠٠٧) : إستراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهاري والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
٢٧. راندا السيد أحمد على. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى دارسات الفصل الواحد، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس.
٢٨. رشا أحمد مهدي. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج (٣٣)، ع (٦)، ص ص ٤٤٥- ٤٨٦.
٢٩. زينب عبد العليم بدوي. (٢٠٠٢). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مج (١٢)، ع (٥٣)، ص ص ٩- ٧٩.
٣٠. سارة طريف على القاضي. (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم التعاوني في بيئات شبكات الويب الاجتماعية في التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، كلية تربية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٣١. سعد عبد الرحمن. (٢٠٠٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط٥، الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
٣٢. السعيد الزاهري. (٢٠١٣). شبكة معايير الجودة لتصميم مقررات التعليم الإلكتروني، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٤- ٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض، ص ص ٢- ٢٣.
٣٣. سعيد بن صالح الرقيب الغامدي. (٢٠١٣). معايير ومواصفات تصميم مقررات الحديث الشريف لبيئة التعلم الإلكتروني، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٤- ٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض.
٣٤. سماح محمد إبراهيم. (٢٠١٧). فاعلية مقرر إلكتروني موودل (Moodle) في طرق تدريس المواد الفلسفية في تنمية المرونة الإيجابية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحوه لدى الطالب المعلم بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (٩١)، ص ص ١٤٥- ١٨٦.
٣٥. سمارة نواف أحمد، وعبد السلام موسى العديلي. (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، عمان: دار المسيرة.
٣٦. سهير حمدي فرج. (٢٠١٢). فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الانترنت من خلال نظام المقررات الدراسية Moodle لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (١٣)، ع (٣). ص ص ٢٥٥- ٢٨٠.
٣٧. سوزان بنت أحمد سلمان التميمي. (2012). جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

٣٨. السيد عبد المولى السيد أبو خطوة. (٢٠١١). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، جامعة الملك سعود، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢١-٢٣ فبراير 2011.
٣٩. السيد عبد المولى السيد أبو خطوة. (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تدمج بين نظام المودل والفيسبوك وأثرهما في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز والتفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٣٩)، ج (٢)، ص ص ١٩٢- ٢٣٢.
٤٠. طارق عبد الرؤوف عامر، وربيع محمد. (٢٠٠٨). توظيف أبحاث الدماغ في التعلم، عمان: اليازوري العلمية.
٤١. طاهر عبد الله احمد فرحات. (٢٠١٢). تطوير قائمه معايير لضمان الجودة في المقررات الالكترونية في ضوء احتياجات المتعلمين وفاعليتها في تقويم عينة من المقررات الالكترونية، مجله كليه التربية بدمياط، يناير ٢٠١٢، مج (١)، ع (٦٢)، ص ص٣٥٦- ٢٨٩.
٤٢. عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
٤٣. عبد الله الرشدان، ونعيم جعنيني. (٢٠٠٦). المدخل إلى التربية والتعليم، ط ٢، عمان- بيروت: دار الشروق.
٤٤. عبد الله الموسى، وأحمد المبارك. (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
٤٥. عبد الناصر الجراح، ومحمد المفلح، وفيصل الربيع، ومأمون غوانمه. (٢٠١٤). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١٠)، ع (٣)، ص ص. ٢٦١- ٢٧٤.
٤٦. عبد الوهاب بن موسى، وعبد الفتاح أبي مولود. (٢٠١٧). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لتلاميذ سنة أولى ثانوي بمدينة الوادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ع (٣٠)، ص ص ٣٨٣- ٣٩٠.
٤٧. علياء علي عبد الله البربري. (٢٠١٤). فاعلية تصميم مقرر إلكتروني لآلة البيانو في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية التربية النوعية، قسم التربية الموسيقية.
٤٨. عماد عبد الرحيم الزغول، وشاكر عقلة المحاميد. (٢٠٠٧). سيكولوجية التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.
٤٩. عمر سالم الصعيدي، ومحمد محمد السعيد. (٢٠١٦). منهجية مقترحة لتطوير وانتاج المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وأثرها على تنمية كفايات إعداد المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، ع (٢٩)، ص ص ٣٢٧- ٣٧٨.
٥٠. الغريب زاهر إسماعيل. (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعلم، القاهرة: عالم الكتب.
٥١. فادي عبد الرحيم عودة. (٢٠١٥). إنتاج وإدارة محتوى إلكتروني لمادة العلوم بالمرحلة الثانوية بالأردن وأثره على بعض نواتج تعلمهم ودافعيتهم للتعلم الإلكتروني، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٥٢. فاروق عبد الفتاح موسى. (٢٠٠٣). اختبار الدافع للانجاز للأطفال والمراهقين، ط٤، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٥٣. فايز على الأسود، وعصام حسن اللوح. (٢٠١٦). درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والفصول الإفتراضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، مج (٤)، ع (١٤).
http://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/184/179

٥٤. فريد تركي جديتاوي، ومحمد أدري جيء نوح، وقمر الزمان عبد الغني. (٢٠١١). العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية، التعليم الاسلامي والعربي، مج (٣)، ع (١)، ص ص ١٣- ٢٨.
٥٥. فواز بن عبدالله بطي الحمياني. (٢٠١٤). فاعلية مقرر إلكتروني عبر الويب بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية على تحقيق بعض أهداف مادة الفقه واتجاهات الطلاب نحوه، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، تكنولوجيا التعليم
٥٦. مأمون سليم عودة. (٢٠١٦). درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظلم المقررات الإلكترونية "المودل" وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، اليمن، م (٩)، ع (٢٥)، ص ص ٩١- ١١٣.
٥٧. محمد أحمد سنوسي. (٢٠١٤). فاعلية مقرر إلكتروني قائم على معايير الجودة لتنمية بعض المهارات المهنية في تدريس اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٥٨. محمد الرفوع، وعماد الزغول. (٢٠٠٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم التربوية، مج (١٦)، ع (٤)، ص ص ١٠٢- ١٢٥.
٥٩. محمد بكر نوفل. (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، مج (٢٥)، ع (٢)، ص ص. ٢٨٧- ٣٠٨
٦٠. محمد بهاء علاونة. (٢٠١٣). دليل استخدام نظام التعليم الإلكتروني مودل Moodle للطلاب، جامعة القاهرة: كلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسب.
٦١. محمد عطية خميس. (٢٠١٤). مفهوم بيئات التعلم الافتراضية، تكنولوجيا التعليم- مصر، مج (٢٤)، ع (٤)، ص ص ١- ٤.
٦٢. محمد فاروق البياع (٢٠١٥): التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوي علي الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي، رسالة ماجستير، جامعة بورسعيد، كلية التربية النوعية.
٦٣. محمد كمال عفيفي، سعد بن سعيد العمري، سفَّانه عبد القادر زيدان. (٢٠١٦). تطوير معايير جودة التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام، دراسات – العلوم التربوية، الاردن، مج(١)، ع(٤٣)، ص ص. ١٥٧- ١٧٣.
٦٤. محمد محمد الهادي. (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٦٥. محمد محمود عبد الوهاب. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) في التدريس وأثره على الجانب التحصيلي والمهاري والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع (٤٠)، ص ص ٥١- ٩٠.
٦٦. محمد محمود عبد الوهاب، وفكري محمد السيد. (٢٠١٢). صعوبات استخدام نظام التعلم الإلكتروني مودل Moodle في بعض الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم (دراسة تقويمية)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (٧٨)، ج (٢)، ص ص ١١٥- ١٥٤.
٦٧. محمد مقداد. (٢٠١٠) الدافعية إلى التعلم لدى طلبة التعليم الالكتروني، ورقة بحث للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الالكتروني، دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، ٦- ٨ أبريل، جامعة البحرين، كلية الآداب، قسم علم النفس، ص٣.

٦٨. مروة السيد عبد الرحيم. (٢٠١٦). فاعليه مقرر الكترونى في الاقتصاد لتنميه المفاهيم الاقتصاديه ومهارات التفكير والدافعيه للتعلم لدى طلاب المدارس الثانويه التجاريه، رسالة ماجستير، جامعة طنطا، كلية التربيه، قسم مناهج وطرق تدريس.
٦٩. مروة عباس مصطفى المصري. (٢٠١٦). مقرر إلكتروني في مادة العلوم لتنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني، كلية الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.
٧٠. مشعل أحمد أحمد الفوزان. (٢٠١٦). فعالية استخدام تكنولوجيا التعلم النقال لتنمية بعض مهارات تصميم مواقع الإنترنت والدافعية نحو التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
٧١. مصطفى جودت صالح. (٢٠٠٣). بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات، رسالة دكتوراة، جامعة حلوان، كلية التربية.
٧٢. ملاك بنت محمد حمد. (٢٠١٠). فاعلية تدريس العلوم وفق التدريس المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية، مج (٢٧)، ع (٣)، ص ص ١- ٣٠.
٧٣. منال قدري. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظام موودل لتنمية التحصيل والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢- ٥ مارس ٢٠١٥م، تعليم مبتكر لمستقبل واعد، الرياض.
٧٤. منذر يوسف بلعاوي، وبهجت عبد المجيد أبو سليمان. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لتطوير التفوق، فلسطين، مج (٦)، ع (١٠)، ص ص. ٢٩- ٥٠.
٧٥. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. (٢٠١٢). البحرين، الجامعة الخليجية، ٤-٥/ ٤/ ٢٠١٢م.
٧٦. ناجي أحمد محمد أبو مغيصيب. (٢٠١٢). العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الإلكتروني: دراسة حالة الجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، إدارة الأعمال.
٧٧. نايفة قطامي. (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية، مجلة مستقبل التربية العربية، مج (١٠)، ع (٣٢)، ص ص. ٢٧٧- ٣٠٨.
٧٨. نبيل السيد محمد. (٢٠١١). فاعلية مقرر إلكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل (Moodle) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للانجاز، رسالة دكتوراة، جامعة بنها، كلية التربية.
٧٩. نجلاء محمد فارس. (٢٠١١). الاختلاف في مستوى القابلية للاستخدام في منصة عمل المقررات الإلكترونية الجامعية على توظيف وحدات التعلم، تكنولوجيا التعليم، مج (٢١)، ع (٤)، ص ص ٢٥٣- ٢٨٨.
٨٠. ننس فاروق فتوح عبد الحليم. (٢٠١٦). فاعلية مقرر إلكتروني قائم على استراتيجية الذكاءات المتعددة للتغلب على صعوبات تعلم مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الحلقة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم.

٨١. نهى محمود أحمد محمود. (٢٠١٤). تصميم تعليمي مقترح لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكتروني لدى طلاب شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٨٢. نهيل محمد رجب الجابري. (٢٠١٢). مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت، ع (١٢)، ص ص. ٤٥٩- ٤٩٢.
٨٣. هادي مشعان ربيع. (٢٠٠٨). علم النفس التربوي، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
٨٤. هالة إبراهيم حسن. (٢٠١٦). الجودة في التعلم الإلكتروني عند تصميم المقررات إلكترونياً وفقاً لمعايير سكورم SCORM، مجلة جامعة دنقلا للبحث العلمي، ع (١٠)، يناير ٢٠١٦، ص ص ١١٩- ١٤٥.
٨٥. هالة إبراهيم حسن، وفيصل محمد عبد الوهاب. (٢٠١٤) تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، مج (٤)، ع (٢)، ص ص ٨٧- ١٢٦.
٨٦. هشام إبراهيم اسماعيل. (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات تربوية واجتماعية، مج (١٦)، ع (٤)، ص ص. ٢٠٥-٢٦٨.
٨٧. وائل ربيع سعد عبد ربه. (٢٠١٤). فاعلية مقرر إلكتروني في مادة المتاحف والمعارض لتنمية بعض مهارات إنتاج العينات التعليمية لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٨٨. وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي. (٢٠١٤). اتجاه طلاب تكنولوجيا التعليم نحو تعلم المقررات إلكترونيا وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم، دراسات تربوية واجتماعية، مج (٢٠)، ع (٢)، ص ص ٢٩٥- ٣٤٢.
٨٩. يسرية يوسف، وهيام سالم. (٢٠١١). تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية، المؤتمر العربي السادس (الدولي الثالث)، تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، ١٣- ١٤ إبريل ٢٠١١، ص ص ٤٩٦- ٥٣٥.
٩٠. يوسف قطامي. (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان: دار الشرق.
٩١. يوسف قطامي. (١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج (٢٠)، ع (٢)، ص ص ٢٣٢- ٢٨٦.

المراجع الأجنبية:

92. Elgazzar, A. E. (2014). 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(02), 29- 37.
93. ASTD (2005). E-Learning Courseware Certification (ECC) Fact Sheet. http://www.saleshelp.com/webtraining/astdfactsheet.html Retrieved: 19/4/2017.
94. Barber, L. K., Bagsby, P. G., Grawitch, M. J., & Buerck, J. P. (2011). Facilitating self-regulated learning with technology: evidence for student motivation and exam improvement. Teaching of Psychology, 38(4), 303-308.

95. Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15(1), 39-55.
96. Bianco, A. M., De Marsico, M., & Temperini, M. (2005). Standards for e-Learning. The TISIP Foundation, Trondheim, Norway.
97. Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. Science education, 84(6), 740-756.
98. Branch, R. M. (2009). Instructional design: The ADDIE approach (Vol. 722). Springer Science & Business Media.
99. Bruner, J. S., & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. The journal of abnormal and social psychology, 42(1), 33.
100. Cameron, J., & Pierce, W. D. (2005). Rewards and motivation in the classroom. Academic Exchange Quarterly, 9(2), 67.
101. Carson, S. (2007). The OpenCourseWare model: High-impact open educational content. Educational Technology, 23-25.
102. Chew, E., Jones, N., & Turner, D. (2008, August). Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. In International Conference on Hybrid Learning and Education (pp. 40-53). Springer, Berlin, Heidelberg.
103. Chiu, L. H. (1997). Development and validation of the school achievement motivation rating scale. Educational and psychological measurement, 57(2), 292-305.
104. Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. The International HETL Review, 2013(Special Issue), 4-13.
105. Ellett, Jr, F. & Erickson, D. (2010). Motivation and learning. In R. BaileyR. Barrow & D. Carr *The SAGE handbook of philosophy of education* (pp. 337-352). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446200872.n23
106. Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. Motivation and emotion, 30 (2), 111-116.
107. Escobar-Rodriguez, T., & Monge-Lozano, P. (2012). The acceptance of Moodle technology by business administration students. Computers & Education, 58(4), 1085-1093.
108. Florida Gulf Cost University (2003). Principles of Online Design. http://www.fgcu.edu/onlinedesign/index.html. Retrieved:11/5/2017.
109. Graf, S., & List, B. (2005, July). An evaluation of open source e-learning platforms stressing adaptation issues. In Advanced Learning Technologies, 2005. ICALT 2005. Fifth IEEE International Conference on (pp. 163-165). IEEE.
110. Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(6), 20-38.

111. Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2012). The online learning handbook: Developing and using web-based learning. Routledge.
112. Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. Journal of Educational Computing Research, 44(1), 1-23.
113. Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. European Journal of Psychology of Education, 22(1), 63.
114. Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of educational psychology, 97(2), 184-196.
115. Nehme, M. (2010). E-learning and students' motivation. Legal Educ. Rev., 20, 223.
116. Passerini, K., & Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. Computers& Education, 34(1), 1-15.
117. Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.
118. Quality Matters Program. (2011). Standards from the QM Higher Education Rubric, Fifth Edition, 10/15 http://www.qmprogram.org. Retrieved: 16/3/2017.
119. Ruffini, M. F. (2000). Systematic planning in the design of an educational web site. Educational Technology, 40(2), 58-64.
120. Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2013). The virtual university: The internet and resource-based learning. Routledge.
121. Sheldon, K. M., Ryan, R., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. Personality and social psychology bulletin, 22(12), 1270-1279.
122. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning, 2(1), 3-10.
123. Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary?. Psychological review, 57(4), 193.
124. Šumak, B., Heričko, M., Pušnik, M., & Polančič, G. (2011). Factors affecting acceptance and use of Moodle: An empirical study based on TAM. Informatica, 35(1)., Pp91-100.