وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة-1-

كلية العلوم الإنسانية واللاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم

دراسة تجريبية على طلبة علوم التربية جامعة باتنة1

أطروحة دكتوراه LMD في علوم التربية تخصص تكنولوجيا التربية

إعداد الطالبة:

رحالي حليمة

إشراف الأستاذ:

د. ختاش محمد

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
د. لويزة سلطاني	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	رئيسا
د. ختاش محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
أ.د. بخوش وليد	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي	مناقشا
د. شوشان عمار	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	مناقشا
د. بشتة حنان	أستاذ محاضر أ	جامعة جيجل	مناقشا

الموسم الجامعي: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شـــكر

قال رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم

"من لم يشكر الناس لم يشكر اللّه"

صدق رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم

الحمد للّه على احسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ونشهد أن لا إله إلا اللّه وحده لا شريك له تعظيما لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمد عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى اللّه عليه وعلى أله وأصحابه وأتباعه وسلم.

بعد شكر اللّه سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث المتواضع أتقدم بجزيل الشكر إلى من شرفني بإشرافه على مذكرة بحثي الأستاذ الدكتور "ختاش محمد" الذي لن تكفي حروف هذه المذكرة لإيفائه حقه بصبره الكبير على ولتوجيهاته العلمية التي لا تقدر بثمن، والتي ساهمت بشكل كبير في إتمام واستكمال هذا العمل فله من اللّه الأجر ومني كل التقدير حفظه اللّه ومتعه بالصحة والعافية ونفع بعلمه.

إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة والذي سيكون لهم الأثر الكبير في إثراء البحث، ألف شكر وتقدير لكم

إلى كل أساتذة علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا جامعة باتنة 1خاصة من كان لهم دور كبير في تكويننا.

في الختام أشكر كل من رفع أكف الدعاء لنا في السر والعلن ولجميع من ساهم في إنجاز هذا البحث وكل من ساعدني من قريب أومن بعيد، جزيل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل.

الباحثة

دعاء

يارب لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت، وباليأس

إذا أخفقت، وذكرني دائما أن الإخفاق

هو التجربة التي تسبق النجاح.

إهداء

الحمد لله الذي أكرمني بهذا الإنجاز المتواضع والذي أهديه إلى من رحلوا عن الدنيا، إلى من غطى التراب أجسادهم، وغابوا عن عيني وبقوا في قلبي، إلى من نقش اسمهم في روحي، وكلماتهم في عروقي إلى روح قلبي..... إلى القلب الكبير الذي شملني بأسمى آيات الحب والحنان...

"أمي وأبي رحمة الله عليهم"

إلى زوجي الكريم أطال الله في عمره وأمده بالصحة والعافية، إلى من جمعتهم معي ظلمة الرحم ..... إلى من يعيش في كل وجودهم أملي، إلى الأعزاء على قلبي إخوتي وأخواتي،

إلى كل من علموني أن العلم سلاح والأخلاق ذخيرته.....

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.....

الباحثة

ملخص الدراسة:

تمثل موضوع الدراسة الحالية في معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم، وانطلقت الدراسة من مجموعة أهداف تمثلت في:

- بناء برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصل الافتراضي.
- الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية من خلال:
- الكشف عن الفروق بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في القياس البعدي لدافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم.
- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين في دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم.
- الكشف عن حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدي المجموعتين التجريبيتين.
- وتم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي باختيار ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة واحدة) مع القياس القبلي والقياس البعدي.
- أجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة أولى ماستر تخصص توجيه وإرشاد، قدرت ب 40 طالبا وطالبة من جامعة باتنة 1، خلال الموسم الجامعي 2021/2020، وتم الاعتماد على:
- البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي (منصة كلاس روم Classroom google ومنصة google meet)، واستراتيجيات (المحاضرة الإلكترونية، والمناقشة الإلكترونية، والعصف الذهني الإلكتروني، واستراتيجية المشروعات الإلكترونية، واستراتيجية الواجبات المنزلية).
  - ✓ مقياس دافعية الإتقان (من إعداد الباحثة).
  - ✓ مقياس نواتج التعلم (من إعداد الباحثة).
  - ✓ وبالاستعانة بنظام التحليل الاحصائي spss v22 تم حساب الخصائص السيكو مترية للمقاييس، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:
  - ✓ **هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان لدى المجموعتين التجريبيتين، حيث:**

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبية الأولى والضابطة في بعدي الجدية والمثابرة في الأداء والكفاءة العامة) و(التجريبية الثانية والضابطة والتجريبية الأولى والثانية في بعد الجدية والمثابرة في الأداء).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي في دافعية الإتقان بأبعادها.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية في بعد (الجدية والمثابرة في الأداء)، بينما لا توجد فروق في الأبعاد الأخرى.
- ❖ حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدى المجموعتين في دافعية الإتقان متوسط.

✓ **هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية بعض نواتج التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين، حيث:**

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (التجريبيتين والضابطة) في بعض نواتج التعلم في جميع الأبعاد (المعرفي، الوجداني، المهاري) في القياس البعدي.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي في نواتج التعلم بأبعاده.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية في المجال المعرفي، ولا توجد فروق في المجالين (المهاري والوجداني) في نواتج التعلم بأبعاده.
- ❖ حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدى المجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم كبير.

✓ وبناء على الدراسات السابقة، والتراث النظري، تمت مناقشة وتفسير النتائج.

Sumery:

The subject of the current study was to know the effect of teaching using Virtual Classroom in developing Mastery motivation and some Learning outcomes. The study started frome a set of goals represented in:

♣ Building an educational and Learning program based on the Virtual Classroom.

♣ Revealing the effect of the educational Learning program based on the Virtual Classroom in developing Mastery motivation and some Learning outcomes for the first experimental group and the second experimental group through:

♣ Detecting differences between groups (experimental and control) in the dimensional measurement of Mastery motivation and some Learning outcomes.

♣ Detecting the differences between the pre- and post-measurement of the two experimental groups in Mastery motivation and some Learning outcomes.

♣ Revealing the size of the impact left by the educational Learning program based on the Virtual Classroom in developing Mastery motivation and some Learning outcomes for the two experimental groups.

The quasi-experimental approach was relied upon by choosing three groups (two experimental and one control) with a pre- and post-measurement.

♣ The study was conducted on a sample of first-year master's students, specializing in guidance and counseling, estimated at 40 male and female students from the University of Batna 1, during the academic year 2020/2021, and it was relied on:

♣ The Learning educational program based on the Virtual Classroom (Classroom google platform and google meet platform), and stratégies (electronic lecture, electronic discussion, electronic brainstorming, e-projects strategy, and homework strategy). ⎪ Proficiency Motivation Scale (prepared by the researcher).

- ❖ Learning Outcomes Scale (prepared by the researcher).
- ❖ Using the statistical analyses system spss v22, the psychometric characteristics of the scales were calculated, and the study reached the followin

❖ There is an effective effect of the educational Learning program based on the Virtual Classroom in developing the Mastery motivation of the two experimental groups, as:

❖ There are statistically significant differences between the groups (the first and control experimental in the dimensions of seriousness and efficiency) (for

the second experimental and the control, and the first and second experimental in the seriousness dimension).

- ❖ There are statistically significant differences between the pre-test and the post-measurement of the first experimental group in favor of the post-measurement in its dimensions of Mastery motivation.
- ❖ There are statistically significant differences between the pre- and post-measurement of the second experimental group in the (seriousness) dimension, while There are no differences in the other dimensions.
- ❖ The size of the effect That the educational educational program based on the Virtual Classroom leaves for the two groups in the motivation for Mastery is average.
- ❖ The virtual classroom education program has an effective impact on the development of some learning products in the two pilot groups:
- ❖ There are statistically significant differences between (experimental and control) some learning outcomes in all dimensions (cognitive, emotional, skills) in distance measurement.
- ❖ There are statistically significant differences between pre- and post-test for the first experimental group in favor of telemetry in learning-in-dimensions outputs.
- ❖ There are statistically significant differences between pre- and post-test series II in the cognitive domain, and there are no differences in the two areas (skills and emotional) in the learning outcomes in its dimensions.
- ❖ The impact of the virtual classroom education program of the two pilot groups on some learning outcomes is significant.
- ❖ Based on previous studies, and theoretical heritage, the results were discussed and interpreted.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

ملخص البحث

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

جدول الملاحق

مقدمة.....1

الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي للدراسة

1. تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....07

2. أهداف الدراسة 13

3. أهمية الدراسة 14

4. التعاريف الاصطلاحية والإجرائية لمصطلحات الدراسة.....,,,,,,.....15

5. عرض الدراسات السابقة 18

6. فرضيات الدراسة 49

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصول الافتراضية

تمهيد 50

1. مفهوم الفصول الافتراضية.....50

2. أهمية الفصول الافتراضية 53

3. عوامل ومتطلبات نجاح الفصول الافتراضية 55

4. أهداف الفصول الافتراضية 55

5. ايجابيات وسلبيات الفصول الافتراضية 56

6. مميزات وخصائص الفصول الافتراضية 58
7.مكونات الفصول الافتراضي 61
8.مقومات نجاح الفصل الافتراضي 62
9.معايير تصميم الدروس عبر الفصول الافتراضية. 63
10. أنواع الفصول الافتراضية 63
11. عناصر الفصل الافتراضي.....,68
12. أساليب التقويم في الفصل الافتراضي.....71
13. الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم الالكتروني 72
14. بعض استراتيجيات الفصول الافتراضي 44
15.بعض برامج اعداد الفصل الافتراضي.....,80
16.معوقات تطبيق الفصول الافتراضية.....84
خلاصة الفصل.....85

الفصل الثاني: دافعية الإتقان ونو اتج التعلم

المحور الأول: دافعية الاتقان

تمهيد.....88
1.مفهوم الإتقان.....88
2.التعلم للإتقان.....88
3.مفهوم الدافعية.....88
4.مفهوم الدافعية للإتقان.....89
5.الفرق بين الدافعية للإتقان والدافعية للإنجاز.....91
6.خصائص دافعية الإتقان.....93
7.مجالات دافعية الإتقان.....94
8.مكونات دافعية الإتقان.....96
9.النظريات التي تناولت دافعية الإتقان.....97
10.التطبيقات التربوية لنظرية دافعية الإتقان.....102
11.قياس دافعية الإتقان.....103

12.الدافعية للإتقان في البيئة الرقمية 103

المحور الثاني: نواتج التعلم

تمهيد. 106
1.. مفهوم نواتج التعلم 106
2.خصائص نواتج التعلم 107
3. أهمية نواتج التعلم. 107
4.مهارات المعلم حسب دوره في التعليم عن بعد.....109
5. أسباب تطبيق ممارسات نواتج التعلم.....110
6. مؤشرات نواتج التعلم الجيدة.....110
7. تصنيف نواتج التعلم.....111
8.أدوات تقويم نواتج التعلم.....115
9.عوامل مؤثرة في تحسين نواتج التعلم في بيئة التعلم عن بعد.....116
10.نواتج التعلم في البيئة الإلكترونية.....119
خلاصة الفصل.....120

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....112
1. منهج الدراسة.....123
2.التصميم التجريبي.....123
3. الدراسة الاستطلاعية..... 125
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية.....143
5. الدراسة الأساسية.....144
6الحدود البشرية والزمانية للدراسة.....147
7. أدوات الدراسة.....148
8.عناصر البرنامج التعليمي التعلمي.....152
9.تطبيق البرنامج التعليمي.....153

9.أدوات التقويم المقترحة.....155
10.الأساليب الإحصائية .....

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

❖ . عرض نتائج الفرضية العامة المتعلقة بدافعية الإتقان.....164
1- عرض نتائج الفرضية الأولى 164
2- عرض نتائج الفرضية الثانية 167
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....169
❖ عرض نتائج الفرضية العامة المتعلقة بنواتج التعلم.....172
1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....172
2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....174
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....176

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

❖ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة المتعلقة بدافعية الإتقان.....181
1.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 181
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 183
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 184
❖ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة المتعلقة بنواتج التعلم.....169
1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....169
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....171
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....173
مناقشة عامة 191
توصيات.....194
خاتمة ومقترحات.....196
قائمة المراجع 198
الملاحق

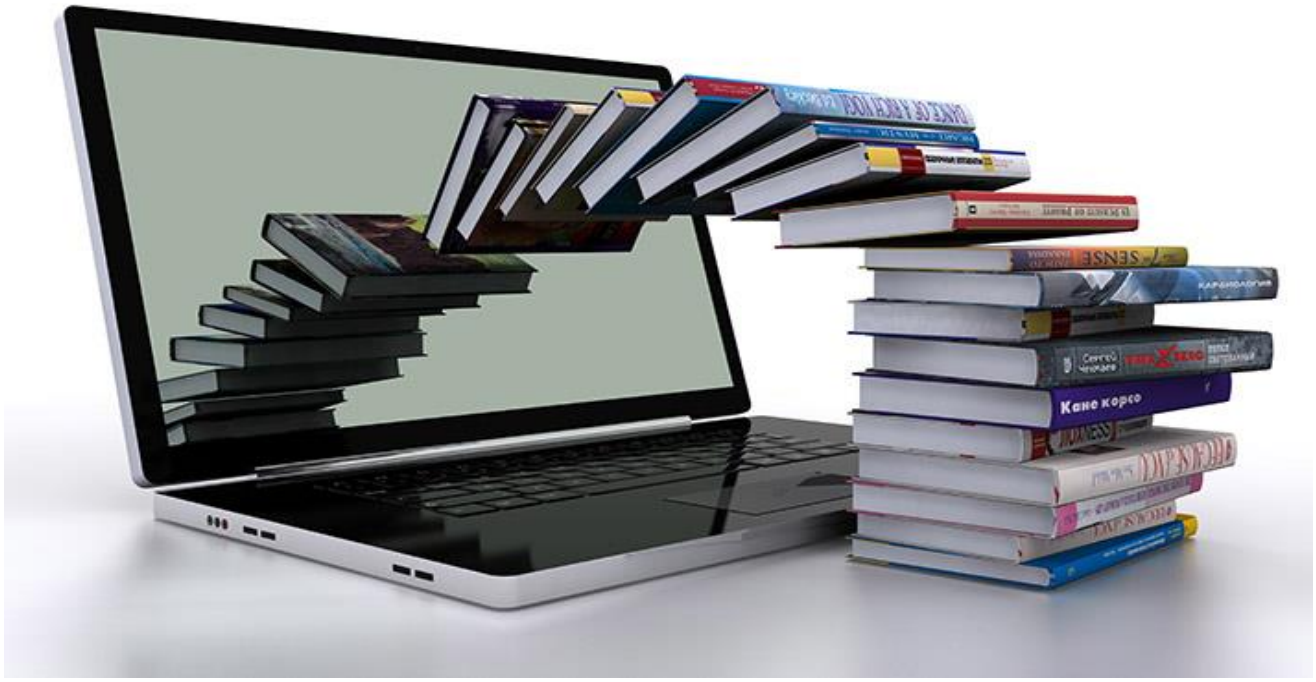
فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين إيجابيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلاب	56
02	يبين سلبيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلاب	57
03	يوضح الفرق بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي	72
04	يبين تصنيف نواتج التعلم	111
05	يوضح أدوات تقويم نواتج التعلم	115
06	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعة للإتقان	126
07	يبين الصدق التمييزي للبنود لمقياس الدافعية للإتقان	131
08	يبين ثبات مقياس الدافعية للإتقان باستخدام ألفا كرومباخ	132
09	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس نواتج التعلم	134
10	يبين الصدق التمييزي للبنود لمقياس نواتج التعلم	135
11	يبين ثبات مقياس نواتج التعلم باستخدام ألفا كرومباخ	136
12	يبين توزيع العينة ونسبتها	144
13	يبين تكافؤ المجموعات في القياس القبلي للدافعية للإتقان	145
14	يوضح تكافؤ المجموعات في القياس القبلي لنواتج التعلم	146
15	يوضح ملخص الحصص في البرنامج التعليمي التعلمي	149
16	يوضح معايير كوهين لحساب حجم الأثر	160
17	يوضح نموذج خطوات حساب نسبة الكسب	161
18	يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الأولى والضابطة في دافعية الإتقان	164
19	يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الثانية والضابطة في دافعية الإتقان	165
20	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الاولى والثانية في دافعية الإتقان	166
21	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التجريبية الأولى في دافعية الاتقان	167
22	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التجريبية	168

	الثانية في دافعية الاتقان	
23	يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على دافعية الإتقان بأبعادها للمجموعة التجريبية الأولى	169
24	يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على دافعية الإتقان بأبعادها للمجموعة التجريبية الثانية	170
25	يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الأولى والضابطة في بعض نواتج التعلم	172
26	يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الثانية والضابطة في بعض نواتج التعلم	173
27	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التجريبية الأولى والثانية في بعض نواتج التعلم	174
28	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التجريبية الأولى في بعض نواتج التعلم	175
29	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التجريبية الثانية في بعض نواتج التعلم	176
30	يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على بعض نواتج التعلم بأبعادها للمجموعة التجريبية الأولى	177
31	يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على بعض نواتج التعلم بأبعادها للمجموعة التجريبية الثانية	178

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين التفاعلات التي تتم داخل الفصل الافتراضي	54
02	يوضح خصائص الفصول الافتراضية	61
03	يوضح أنواع الفصول الافتراضية	63
04	يبين تصميم أدوار المعلم في الفصل الافتراضي	69
05	يبين رسم تخطيطي لأدوار المتعلم في الفصول الافتراضية	70
06	يوضح برنامج الفصول الافتراضية Romtalk	84
07	يوضح برنامج الفصول الافتراضية HP virtual class room	84
08	يوضح مهارات المعلم حسب دوره في التعليم عن بعد	109
09	يوضح العوامل المؤثرة في تحسين نواتج التعلم	116
10	يبين دعم المتعلم في بيئة الصف الافتراضي	118
11	يبين الحضور الاجتماعي	118
12	يوضح نموذج التصميم التجريبي المقترح	124
13	يوضح نموذج واجهة الفصل المتزامن لدرس التعليم عن بعد	154
14	يوضح نموذج واجهة الفصل المتزامن لدرس الحاسوب	155
15	يوضح نموذج واجهة الفصل المتزامن لدرس البريد الإلكتروني	155
16	يبين نموذج البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي	159
17	يوضح نتائج الفرضية المتعلقة بدافعية الإتقان في شكل مخطط	171
18	يبين نتائج الفرضية المتعلقة ببعض نواتج التعلم في شكل مخطط	179



مقدمة

مقدمة:

الحداثة والتطور التكنولوجي سمة العصر وعنوان الحضارة والسباق بين الأمم على أشده في مجال تكنولوجيا العصر وفيض المعلوماتية فهو طريق نحو المستقبل المنشود، أمم كثيرة تسلقت سلم العلم والتكنولوجيا وقطعت فيها أشواطا وملكت زمام الأمور، وراحت تتحكم بمصائر الآخرين، في حين أمم أخرى مازالت تحبو متثاقلة خلف الآخرين لا تملك من أمرها سوى ما تقتات به من تراث مزعوم متهالك، هذا التطور الحداثي التكنولوجي أحدث تغييرات هائلة في أساليب الحياة الإنسانية، فقد شملت التغيرات التي أوجدتها التكنولوجيا الحديثة عدة مجالات ومنها مجال التربية والتعليم، حيث تغيرت أهدافه ومجالاته وطرقه وأساليبه وظهرت مصطلحات ومسميات جديدة لطرق التعليم الحديث، فخلال العقود الماضية، لم تكن بعض المفاهيم المدرجة الآن في التعليم العالي موجودة، كالجامعة الافتراضية والتعلم الإلكتروني والتعلم المدمج والفصول الإلكترونية وغيرها من المفاهيم، فهي مصطلحات تزامنت مع تطور تقنية الاتصالات وظهور الشبكة العنكبوتية، وفي سياق هذا التغير الرقمي التعليمي ونظرا للانتشار الكبير للأنترنيت، تطورت وسائل التواصل من خلالها، ما جعل طرق التدريس التقليدية متخلفة عن مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، و التغيرات السريعة والهائلة والتحول إلى مجتمع المعرفة، فالنمو المتزايد لتكنولوجيا المعلومات كان له تأثير كبير على عملية التدريس وطرقها، أدت الى التفكير لإيجاد طرق أكثر فعالية ومواكبة لما تم الاشارة إليه حيث لم تعد تنظر للمعلم على أنه المزود الأساسي للمعرفة، إنما تنظر إليه كمسهل ومشارك في العملية التعليمية، كما أنها انتقلت من مجرد نقل للمعرفة إلى توليد للمعرفة(رزق، 2014)، ويعد التعليم الإلكتروني أحد أوجه هذه التكنولوجيا، والذي ساهم في إثراء عملية التعلم والتعليم، فقد زاد الاهتمام به في مجال التعليم نظرا للمزايا التي يحوزها هذا الأخير، ومن أبرز التقنيات والأدوات المستخدمة في إطاره الفصول الافتراضية وبحسب العديد من المراجع فالفصول الافتراضية تشير إلى أنها مجموعة من الأنشطة تشبه أنشطة الفصل التقليدي، يقوم بها المعلم والطلاب، حيث تفصل بينهم حواجز مكانية، لكنهم يعملون معا في الوقت نفسه بغض النظر عن مكان تواجدهم، وتهدف لتكوين بيئة تعليمية تفاعلية مفتوحة المجالات والاستخدامات بين المعلم والمتعلم، وكذلك توصيل المعلومات بسهولة وببساطة وترسخها في ذهن المتعلم، فهذا النوع من التعليم الافتراضي يسعى إلى تقديم المساعدة للمتعلمين لتمكينهم من التفاعل مع المعلومات وكذا التفاعل المتبادل والمرونة بين كافة المشاركين، كما أنها تحاكي هذه البيئة الصف الفيزيقي المعتاد من حيث عناصره، وما يحدث فيه من تفاعلات صفية، وما يستخدمه المعلم من استراتيجيات تدريسية من أجل تعلم وتعليم مقرر دراسي معين.

وقد حاولت العديد من الدراسات ابراز دور الفصول الافتراضية في عمليتي التعليم والتعلم، وكذا إبراز أثر وفاعلية استخدامها في بعض المتغيرات، وقد أظهرت بعض نتائجها فاعلية الفصول الافتراضية في حين قللت البعض منها في هذه الفاعلية وهو ما يعد منطلقا تأسيسيا لهذه الدراسة.

ومن جانب آخر ثمة اجماع لدى علماء النفس أنه لابد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني، فكما يشير (عبد الله، 2017، ص 203)، أن ما نلاحظه من انخفاض الأداء الأكاديمي لدى الطلبة مصدره الأساسي انخفاض الحوافز والدافعية، ومن بين أنماط الدافعية التي استدعت اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة دافعية الإتقان باعتبارها تمثل جوهر دافعية الإنجاز، حيث يتفق أغلب الباحثين في المجال التربوي على مبدأ تسعى العملية التعليمية لتحقيقه، ألا وهو الوصول بالطالب إلى حالة التعلم المنشود والمتمثلة في إتقان المعارف والمهارات التي يتدرب عليها، واستنادا إلى ما سبق أشار(هيراني،2013، ص13) أن تحقيق مثل هذا الهدف يتطلب من المتعلم أن يظهر حدا من الدافعية للإتقان، باعتبارها مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، ومواصلة التعلم، وإنجاز المهام الصعبة وادراك الكفاءة في الأعمال التي يقومون بها.

إضافة الى جانب الدافعية للإتقان وأهميته، قد شغلت نواتج التعلم اهتمام المربين والقائمين على العملية التعليمية، وحظيت باهتمام بالغ في التعليم العالي، إذ تقوم عليها عمليات التخطيط للتعليم، هذا الاهتمام غير كثيرا في النظرة التقليدية للتعليم الجامعي القائم على المعرفة والحفظ، حيث بينت (الفلمباني،2014)، أن المؤسسات التربوية تلجأ إلى قياس مدى حدوث هذه التغيرات لدى المتعلمين من خلال الاختبارات التحصيلية التي تساعد في الحكم على مستوى إتقان المتعلم لما تعلمه، أو الحكم على جهد المعلم وأداءه ومدى نجاح المناهج الدراسية الموضوعة في تحقيق الأهداف التربوية، ومن هنا أصبح الاتجاه لإعادة النظر في محتوى العملية التعليمية وأهدافها ووسائلها، بما يتيح تنمية المعرفة المتصلة بمتطلبات العصر الذي نعيشه ويحسن مخرجات التعلم. (عبد الرحمن، 2019).

إن تناول المتغيرات السابقة ضمن إطار آخر ليس متعلقا بالبيئة الفيزيقية الواقعية بقدر تناوله ضمن بيئة افتراضية رقمية لها مميزاتها وواقعها وتحدياتها، يجعل الموضوع ذو أهمية مميزة، خاصة والعالم التعليمي يسعى إلى التحول إلى هذا المجال واستغلال امكاناته الهائلة، ما يجعل البحث ينطلق من أهمية خاصة ويطرح أهدافا علمية تتعلق بفاعلية هذا النوع من التعليم وتأثيراته المحتملة خاصة على الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية لدى المتعلمين، وهذا ضمن مقاربة شبه تجريبية.

ولتحقيق ما تطرحه هذه الدراسة من أهداف للموضوع، ارتأينا تقسيم البحث إلى جانب نظري وجانب ميداني، فلهذا اقترحنا هيكلة المعارف والمعلومات في خمس فصول، اختص كل فصل في معالجة بيانات ومعلومات من المشكلة الكلية بحسب ما طرحناه من أسئلة فرعية وفرضيات جزئية.

ويتضمن الفصل المنهجي والمعنون بالفصل التمهيدي، والذي مثل الإطار المنهجي للدراسة بتناول وإبراز أبعاد المشكلة واستنباط الأسئلة التي تدور حولها، مع توضيح الأهداف والأهمية البحثية للموضوع وكذا التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة، ثم تلا ذلك عرض للدراسات السابقة والتي مثلت أيضا إطارا مهما لتوضيح أبعاد المشكلة واشتقاق الفرضيات، هذا وتناولنا بالعرض والتحليل متغيرات الدراسة فاختص الفصل الأول والذي تمثل في الإطار النظري للدراسة، بدءا بالمتغير الأول المتمثل في الفصول الافتراضية وقد تم التركيز على العناصر الأكثر أهمية، واشتمل الفصل الثاني على محور الدافعية للإتقان ومحور نواتج التعلم.

أما الفصل الثالث فتتطرق للجانب الميداني للدراسة، فقد ضم اجراءات الدراسة الميدانية والتي جاء فيها منهج الدراسة، وقد اتبعنا المنهج الشبه تجريبي ذو الثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) على عينة من طلبة الماستر 1 تخصص توجيه وارشاد، وتم الاعتماد على البرنامج التعليمي التعلمي، ومقياس دافعية الإتقان ومقياس نواتج التعلم، وتمت معالجة النتائج بالأساليب الإحصائية، أما الفصل الرابع فتم عرض نتائج الدراسة مع تحليلها ومناقشتها، وانتهى بمناقشة عامة وتوصيات ومقترحات.

الفصل التمهيدي

الإطار المنهجي للدراسة

أولا - تحديد إشكالية الدراسة:

يتميز عصرنا الحالي وهو عصر المعلوماتية بالتطورات والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، ونتيجة لاستخدام شبكة المعلومات العالمية (الأنترنيت) وما ترتب على ذلك من الاسهام في خدمة مختلف القطاعات خاصة قطاع التعليم، أدى لظهور العديد من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم منها التعليم عن بعد، والمدارس والجامعات الإلكترونية، بيئات التعلم الافتراضية والجامعات الافتراضية التعلم الإلكتروني، والفصول الافتراضية، فدول العالم تتجه حاليا على اختلاف مستوياتها لتطوير وتحديث نظمها التعليمية، مستعينة بأحدث الابتكارات التكنولوجية، من أجل تقديم نوع فعال من التعليم تشترك فيه كل أطراف العملية التعليمية وتزيد من كفاءته وفعاليته، وقد أشار(الملاح ،2010) أنه ونظرا للرغبة الملحة لإعلان الانتماء للغة العصر، سعت بعض المؤسسات والجامعات لخوض هذه التجربة، وقد قطعت شوطا لا بأس به في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات، فالتربويون على اختلاف تخصصاتهم باستمرار يبحثون عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لدعم الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وجعل التعليم أكثر متعة وفعالية، ففي ظل الطفرة الإلكترونية التي يشهدها العالم، والتي أحدثت ثورة تحولية في نظم وأساليب وطرائق الاتصالات والوصول للمعلومات، بات التعليم الإلكتروني بديلا أساسيا ومنافسا قويا للمناهج التعليمية التقليدية، فالثورة التكنولوجية التي يعيشها العالم الآن تفرض علينا مواجهة التحديات، وإنشاء جيل لا يقل عن أقرانه علميا وتقنيا انطلاقا من تعلقه بالأنترنيت والحاسوب، الأمر الذي جعله ضرورة ملحة لتطوير المسيرة التعليمية في عصرنا الحالي، وخاصة وأن الطالب حاليا يعتبر مستخدما بارعا للثورة المعلوماتية والتي تزامنت مع عمره وأثرت في أسلوب حياته اليومية لذلك تحول الصف التقليدي إلى صف إلكتروني، وصممت مناهج تعليمية خاصة للحصول على مخرجات تعليم عالية المواصفات (إبراهيم،2011) وحاليا بدأت العديد من الدول تتجه نحو إعادة النظر في نظمها التعليمية برمتها وتكييفها لتتوافق مع معطيات التكنولوجيا الرقمية والمنصات التعليمية، وانسجاما مع هذا التوجه، أصبحت تكنولوجيا التعليم الحديثة هي الطريق الجديد لتطوير البنية الأساسية لحقل التربية والتعليم، لما تقدمه لهذا الميدان من بيئة تعليمية تفاعلية حيوية تؤثر إيجابا في عمليتي التعليم والتعلم.(العياصرة، السعدي،2016)، فالتربية بمفهومها الشامل لم تعد محصورة في الفصول التقليدية، كما أن التعلم لم يعد مقتصرا على ما يلقيه المعلم ضمن إطار التوجيه التقليدي للتعليم، فكان لابد أن تمتد العملية التعليمية خارج هذه الفصول، ضمن بيئات يمكن أن تسهم بصورة إيجابية في التعليم (المنقوش، منصور،2018، ص3)، وتدفعنا للتفكير في تطبيق نماذج تدريسية حديثة تعتمد على توظيف

التكنولوجيا لمعرفة أثرها وفاعليتها، فالمتتبع للتعليم يجد أن التعليم الإلكتروني جاء لتجاوز بعض الخصائص التي يتسم بها التعليم التقليدي، فهو يسعى لجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية والأستاذ موجه ومنسق ومرشد إيجابي (المنتشري 2015، ص12)، واستنادا لما سبق أشار (حلواني،2003) إلى أن الآفاق المستقبلية للتعلم المفتوح ستتفوق على التعليم التقليدي، وفي هذا الصدد أكدت دراسة(وايترز ، نايبير،2001) على أهمية استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية وتأييده على عملية التحول من التعليم التقليدي الى التعليم الافتراضي، حيث سيفتح مجالات التعلم أمام شرائح من المجتمع لم تكن ظروفها أو امكانياتها تمكنها من التعلم التقليدي(النجار،2014).

والفصل الافتراضي يمثل شكلا من أشكال التعلم عن بعد، فهو من التقنيات التعليمية عبر الشبكة العالمية للمعلومات تعتمد على توفير بيئة صفية تفاعلية تمكننا من إجراء المقابلات والمناقشات، بالإضافة الى أنها تتيح للمتعلمين حضور اللقاءات والاشتراك في الأنشطة المختلفة دون حاجة التواجد الفعلي، وعن طريقها يتم استحداث بيئات تعليمية افتراضية، بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات، للمشاركة في حالات تعلم تعاونية يكون المتعلم هو مركز التعلم. (عبد العزيز،2014)، فقد أكدت (صفوت،2019، ص183) أنه وبفضل هذه التقنية، يستطيع الطالب أن يعايش العالم الواقعي للمدرسة الافتراضية من خلال المعلومات والبيانات، والصور، والأشكال، والتواصل المباشر مع المعلم، سواء كان تواصل متزامنا أو غير متزامنا مما يجعل المتعلم أكثر إيجابية، ومشاركة مع بعض أقرانه المتعلمين في ذلك النوع من التعليم، كما وأوصت دراسة (عوض الله ،2013) ودراسة (كيللي وبيتي(Khalili– petei) بضرورة البدء في عملية توسيع نظام التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع المدارس كبرامج التعليم العالي وتكثيف الدورات التدريبية والنشرات الاعلانية لزيادة الوعي بأهمية الفصول الافتراضية، كونها تؤدي إلى تطور سريع في العملية التعليمية، كما أثرت تقنية الفصول الافتراضية في حل بعض المشكلات التعليمية، كمشكلات الطلاب الذين يتركون الدراسة، أو بعض الطلاب الذين يزيد أعمارهم عن سن الدراسة، والاستفادة من خبرة الخبراء ونقلها من أماكن مختلفة في العالم بأسرع وقت.

والجدير بالذكر أن موضوع الفصول الافتراضية حضي بتناول كبير من قبل الباحثين لحداثة الموضوع المواكب للتكنولوجيا الحديثة ولأهميتها في عملية التعلم والتعليم حيث تم تناوله في عديد الدراسات العربية والغربية والتي اتسمت بالتنوع في أهدافها.

إذ هدفت دراسة (المبارك،2004) (الخيري،2005)، (الزهراني،2012)، (عوض الله،2013)، (العمري،2017) (البحيري،2019)، (العمري،2019)، إلى بحث أثر وفاعلية استخدام الفصول الافتراضية

وقد أظهرت النتائج فاعليتها في تزويد تحصيل الطلبة بدلا من الفصول التقليدية، وفي تنمية وتطوير العملية التعليمية، كما أنها ترفع من مستوى وكفاءة المعلمين والمتعلمين وزيادة المعارف وتطوير النظام التعليمي بالكامل، وتزيد من حماسهم، وتساعد المعلمين في التواصل وتبادل الخبرة، وتحسن التفاعل بين الطلبة والمعلمين، وقدرتهم على إيصال المعلومة واستقبالها، وأكد (ريتش وآخرون،2009) أن الفصول الافتراضية تجعل الطالب مشاركا في صنع العملية التعليمية التعلمية، وتساعده في إمكانية الدراسة في أي مكان من العالم دون التقيد بحدود جغرافية، والحرية الكاملة في اختيار الوقت والمادة التعليمية، كما وتفتح محاور عديدة في منتديات النقاش وتساعد في تقديم بيئة تعليمية سهلة الاستخدام.

وفي ضوء ذلك هدفت بعض الدراسات والتي تناولت واقع استخدام الفصول الافتراضية، كدراسة (العنزي،2017) (القحطاني ،2010) (الأسطل،2013) لمعرفة واقع استخدام الفصول الافتراضية، وتوصلت إلى ضرورة توسيع نطاق التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع الكليات وتعميم استخدامها وتكثيف الدورات التدريبية لزيادة الوعي بأهميتها، وتطوير المقررات الإلكترونية، إضافة لضرورة توفير الإمكانيات المادية، والبيئة الفيزيقية، وحث الطلاب على الحضور والتفاعل.

وعلى النقيض من ذلك ورغم ما تعتري الفصول الافتراضية من إيجابيات في التعليم أشارت دراسة (انس علي،2018) ودراسة(النجار،2014)، (shyles،2002) إلى بعض السلبيات، منها انشغال الطلاب بالحاسوب، وعدم التركيز وإمكانية انتحال شخصيات مختلفة، إضافة لغياب المسؤولية والأمانة العلمية وعدم الانضباط في عمليات الحضور والامتحانات، وحتى الانضباط الإداري، إضافة للتكلفة المادية للفصل الافتراضي وخاصة ببناء البنية التحتية التكنولوجية المتقدمة لتوصيل الخدمة التعليمية الإلكترونية، من برمجيات ومصممين محترفين لبرامج التعلم الإلكتروني، وغياب نظام إدارة ومتابعة لنظام الفصول الافتراضية، هذا بالإضافة للصعوبات المادية والفنية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء تدريس المقررات، كعدم توفر القاعات، وضعف إتقان مهارات التعامل مع الفصول، وتغيب معظم الطلبة عن اللقاء المتزامن.

وفي ظل الكم المتلاحق من التطورات العلمية المعاصرة، لم يعد مقبولا أن تصل فئة قليلة من الطلاب إلى درجة الكفاءة لمواكبتها، لهذا فإن أغلب التربويين بمختلف مدارسهم وتصوراتهم، يتفقون على مبدأ أساسي ومهم تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه، وهو الوصول بالطالب إلى حالة التعلم المنشودة (الإتقان)، حيث تسخر له كل الإمكانيات انطلاقا من الفلسفة والأهداف التربوية، والمنهاج والأنشطة المصاحبة له، والتقنيات التربوية ومستحدثاتها، وأساليب التدريس والتقويم، كل ذلك من أجل جعل الطالب يصل إلى الدرجة المنشودة

من التعلم لتنشئة جيل قادر على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين. (فاضل خليل،2002، ص94) لهذا فإن تسليط الضوء على كيفية التحفيز السليم للطلبة أمر لابد منه من خلال الدافعية للإتقان، فنجد الطلبة مدفوعين للتعلم لكن لا يرغبون فيه، فيكون حضورهم للمحاضرات قليل جدا مقارنة بالتطبيقات التي تلزم الحضور. (عيسى، رعاش، ونوقي 2019)، فنجد بعض الطلاب حريصين على التحدي والمثابرة، بينما يكون الآخرون عاجزين، متجنبين التحديات، ولديهم مثابرة منخفضة حتى بإنجازهم لأعمالهم، وهذه الفجوة ناتجة عن دوافع ذاتية تسمى دوافع الإتقان، وهنا لابد من بيان أن أهم التحديات التي يواجهها التعليم في وقتنا الحاضر، قلة دافعية الطلاب للتعلم مما يؤثر سلبا على تقدم العملية التعليمية، لذلك يمكن أن تلعب الدافعية أهمية بالغة من حيث كونها هي وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، فلا يكفي أن يكون محتوى الدرس مثيرا للانتباه لكي تتحقق أهداف التعليم بل يجب أن يكون إطار التعليم أيضا جذابا ومثيرا للانتباه. (الفلمباني،2014)

ويعد روبرت هوايت(Robert white) أول من تكلم عن دافعية الإتقان، فهو يرى أنها أكثر الدوافع الإنسانية المستندة للرغبة الشخصية القوية في سيطرة الفرد على البيئة، فهي تدل على القابلية والقدرة والكفاءة والمهارة، وجميعها تنصب بمعنى أساس وهو التفاعل الفعال، أو الكفء مع البيئة.(العبودي وصالح، 2015، ص190)، وهي طاقة نشطة، موجهة نحو التركيز على الهدف، تقود التلميذ لعمل محاولات مستقلة للتفاعل مع الموقف والوصول لمستويات جيدة من الإتقان، وتشير إلى مثابرة التلميذ في حل المشكلات الصعبة والتصميم على إنجاز الهدف بدقة رغم ما قد يقابله من صعوبات للتغلب عليها وتجنب الفشل، والشعور بالفخر والسعادة بعد إتمام المهمة أو إنجاز الهدف (سيد نصر،2017)، فدافع الإتقان يعتبر من الدوافع الجوهرية حيث يؤكد(طه، 2004) أن الأفراد يولدون وهم مزودون بها، ويتفاوتون في مستوى هذا الدافع حسب المراحل التي يمرون بها، فيظهر منهم المتقنون الراغبون بالتحدي والمثابرون في محاولاتهم لمواجهة المشاكل ومن هم عاجزون ومتجنبون للتحديات ولديهم مثابرة منخفضة.

هذا وتعتبر الدوافع في مجال علم النفس مصدرا للطاقة البشرية والأساس في تشكيل العادات والميول والممارسات لدى الأفراد، وتعتبر حافزا لتعديل سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ولقد ركز بعض الباحثين على ماهية الدافعية للإتقان وإثارتها لدى المتعلم داخل الغرفة الصفية وتحسين عملية التعليم والتعلم وبالتالي تحقيق أهداف تلك العملية بالمستوى المقبول(lkhlef&khalifa_2012)، فقد أشار (الدسوقي ،2015) في دراسته أن الفصول التقليدية تساهم في انخفاض ثقة الطلاب، وضعف أدائهم للمهام المطلوبة

منهم بكفاءة واقتدار مما يعكس تدني مستوى الدافعية للإتقان لديهم، إذ تعتبر دافعية الإتقان شرط أساسي في عملية التعلم الجيد، فهي توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية(هيراني،2013، ص10).

ومن زاوية أخرى أشارت دراسة (Donelson R. Forsyth ، 1997) أنه يمكن لأساليب التدريس القائمة على الحاسوب واستخدام التكنولوجيا باستمرار إلى تحسين نقل المعلومات، وزيادة القدرة التعليمية على تعلم المهارات المفاهيمية والمنهجية، وتعزيز التحفيز والدافعية للإتقان، وتحفيز تطوير المهارات، كما أجرى (ورثينغتون وويلش ,Worthington, Welsh, Archer–آرتشر وميندیس 1996 Mindes) دراسة شبه تجريبية لمقارنة مزايا جلسة لمدة ساعة واحدة في فصل دراسي معزز بالتكنولوجيا (TEC) إلى ثلاث ساعات تدريس في فصل تقليدي، وأثبتت النتائج أداء أعلى في الامتحان النهائي وزيادة في التحصيل الدراسي لصالح من درسوا بالتكنولوجيا.

وفي نفس الصدد أكدت (فائق، 2021) أن دافعية الإتقان تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها، فالمتعلمون من ذوي الدافعية العالية يكون تحصيلهم الدراسي بفعالية أكبر من الذين يتمتعون بدافعية ضعيفة.

وتماشيا مع ما تم ذكره، أصبح التركيز منصبا على جودة المنتج النهائي أو مخرجات عملية التعلم والكيف الذي يتحقق من خلاله الهدف وليس مجرد تحقيق الهدف، الأمر الذي جعل لمفهوم الإتقان بريقا بحيث أصبح الإتقان غاية ملازمة لكافة الأهداف لا يختلف عليها أحد، وأصبح الوصول لتلك المرحلة من الأداء يستحوذ على اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة عبر التساؤل عن الخطوات أو العمليات التي تؤدي بالمتعلم للوصول لمرحلة الاتقان. (عيسى، 2019)، كما أن التوجهات العالمية الحديثة في مجال التعليم وخصوصا التعليم الجامعي، تتجه نحو التعلم المتمركز حول الطالب عوضا عن النهج التقليدي المتمركز حول المعلم، فنواتج التعلم هي كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وفق معايير قياسية محددة، إضافة إلى ما خطط المعلم اكسابه للمتعلمين ويكون المتعلم قادرا على أدائه في نهاية برنامج تعليمي محدد.(الحربي،2018، ص271)، إذ أكدت دراسة (خميس،2019) تمسك بعض المعلمين بطرائق التدريس التقليدية والتي أصبحت قاصرة على مسايرة العصر، نتجت عنه تدني مستوى فعالية طرق التدريس، وقصور الاتصال بين المعلم والطالب، مما أثر سلبا على مخرجات العملية التعليمية وتدن في أداء الطلبة على الجوانب المعرفية والمهارية، لهذا كان الزاما إدخال التقنيات الحديثة في التعليم لتحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات المتعلمين، حيث أكدت دراسة (العمري،2019) على أهمية استخدام الفصول

الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلمين، فقد وجد التربويون آفاقا واسعة لتنفيذ مبدأ التعلم الذاتي، فظهرت ثورة التعليم الإلكتروني وهو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، ولا يفوتنا أن ننوه إلى أنه ظهر تناقض بين بعض نتائج الدراسات حسب ما أشار إليه (اللوغاني، الردعان،2017).حول ضرورة التدريس بالفصول الافتراضية واستخدامها في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية بكافة مراحلها لاعتقادهم بأهمية الارتقاء بمخرجات التعليم، وضرورة مواكبة التطورات الحديثة عالميا في هذا المجال وخاصة في ظل الأزمات، وفي المقابل هناك من يرى أن اللجوء للفصل الافتراضي لن يكون بديل للتعليم التقليدي لأنه من شأنه أن يشتت جهود المعلمين ويقلل من فرص التفاعل بين المعلم والطالب.

وتماشيا مع ما تم ذكره لم تتحصل الباحثة على دراسات تناولت أثر التقنيات الرقمية على دافعية الإتقان ونواتج التعلم عدا دراسة (الدسوقي، 2015) والتي تناولت أثر التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية دافعية الإتقان، ودراسة (الجزار، 2008) والتي تناولت أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعلم الإلكترونية في تحقيق بعض نواتج التعلم، كما لم نجد (في حدود علمنا) ولا دراسة سابقة تناولت برنامج تعليمي تعلمي لتنمية دافعية الإتقان، وتنمية بعض نواتج التعلم، ومن منطلق تناقض في نتائج الدراسات في تطبيق هذه الفصول الافتراضية ومحاولة استكشاف مدى فعاليتها في متغيرات لم يتم تناولها مسبقا (دافعية الإتقان–نواتج التعلم) تمحورت مشكلة الدراسة حول معرفة أثر التدريس بالفصول الافتراضية في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم، وعليه يمكن طرح التساؤل العام التالي:

هل هناك أثر للتدريس باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة؟ وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1–ما هو أثر تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان؟

1.1–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في دافعية للإتقان بعد التعرض للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي؟

2.1 –هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين في دافعية الإتقان؟

–ما هو حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدى المجموعتين التجريبيتين في دافعية للإتقان؟

2–ما هو أثر تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية بعض نواتج التعلم؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في بعض نواتج التعلم بعد التعرض للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي؟

-هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم؟

-ما هو حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدى المجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم؟

ثانيا ـ أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

1) بناء برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصل الافتراضي

2) الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان لدى المجموعتين التجريبيتين من خلال:

-الكشف عن الفروق بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في القياس البعدي لدافعية الإتقان.

-الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين في دافعية الإتقان.

-الكشف عن حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدي المجموعتين التجريبيتين في دافعية الإتقان.

3) الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية بعض نواتج التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين من خلال:

-الكشف عن الفروق بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في القياس البعدي لبعض نواتج التعلم.

-الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم.

-الكشف عن حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدي المجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم.

ثالثا ـ أهمية الدراسة:

- تعود أهمية الموضوع لأهمية الفصول الافتراضية كتقنية حديثة في العملية التعليمية قد تسهم في حل العديد من المشكلات التربوية، خاصة مع الأزمات الصحية العالمية كجائحة كورونا مثلا والتحديات التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

– تبرز أهمية الدراسة الحالية في حداثتها وارتباطها بمعالجة جانب من جوانب وسائل التكنولوجيا الحديثة وهي تقنية الفصول الافتراضية وهي تقنية تعتمد على المستحدثات التكنولوجية ومدى فعاليتها في تطوير النظام التعليمي.

–امداد الجامعات التي لم تقتحم مجال الفصول الافتراضية بأهمية تكامل هذه الأخيرة جنبا الى جنب مع الفصول التقليدية.

–تسلط الدراسة الحالية الضوء على نقاط التميز في الفصول الافتراضية وتبرز أهميتها في العملية التعليمية التعلمية خاصة في التعليم الجامعي.

– تسهم هذه الدراسة في رسم وتوجيه خطط دمج التقنية في التعليم وفق أسس علمية.

– تسعى الدراسة إلى التأكيد على أهمية التعليم الإلكتروني وأحد أهم أنواعه وهي الفصول الافتراضية.

– إيجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على التعلم وذلك بالتركيز على المتعلم.

–استغلال التكنولوجيات الحديثة من خلال إيجاد بيئات ثرية وغنية بمصادر التعلم والتعليم بما يحقق احتياجات واهتمامات الطلبة وتعزيز دافعيتهم.

– يسهم البحث الحالي في تقديم توضيح حول إمكانية تطبيق الفصول الافتراضية وانشاء الجامعات الافتراضية لاحقا.

–تنبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات المدروسة وهي دافعية الإتقان ونواتج التعلم وهي متغيرات لم يتم دراستها سابقا في حدود علم الباحثة.

–تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعليم الافتراضي في الإفادة منها في جوانب عدة تفيد المعنيين بالعملية التعليمية في كافة جوانبها.

–الاهتمام بإدخال الفصول الافتراضية في الأنظمة التعليمية باعتباره نمط تعليمي مكمل لعملية التعليم بهدف تقديم نوع جديد من التعليم.

-توفير معلومات للقائمين على عملية التعلم في الجامعات ومساعدتهم على تصميم مواقع ويب(Web) ومنصات تعليمية بما يخدم المعلم والمتعلم.

-سيقدم البحث الحالي أداتين لقياس الدافعية للإتقان ونواتج التعلم لدى طلبة الجامعة ويمكن الاستفادة منهما في بحوث علمية لاحقة.

-دراسة دافعية الإتقان لدى الطلبة تساعدنا على فهم وتفسير أدائهم في مواقف التعلم وتساعد المدرس على تنظيم وتوجيه طلبته.

- تعد الدراسة إضافة جديدة في الدراسات العربية المتعلقة بأثر التدريس بالفصول الافتراضية على دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم.

- قد تكون الدراسة تمهيدا لدراسات مشابهة.

رابعا ـ المفاهيم الاصطلاحية والتعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

الفصول الافتراضية:(Virtual class room):

-بناء على تعريفات العديد من العلماء، يمكن القول أن الفصول الافتراضية هي بيئات تعليمية افتراضية شبيهة بالتعلم في غرف الفصل التقليدي تحاكي البيئة التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات، ولا تتقيد بزمان أو مكان، تمكن المعلمين والمتعلمين من التواصل المباشر بالصوت والفيديو، للعمل على قراءة الدروس، وأداء الواجبات، وإنجاز المشاريع، والتفاعل والتشارك كما لو كانوا وجها لوجه، فهي تجمع بينهم افتراضيا باختلاف أماكن تواجدهم، كما أنها إحدى أساليب التعلم تدار فيها العملية التعليمية من خلال تقنية المعلومات من حواسيب آلية ووسائط متعددة وعن طريق الحوار والنقاش.

اجرائيا: يمكن تعريف الفصل الافتراضي اجرائيا في دراستنا على أنه بيئة شبيهة بالفصول التقليدية، من حيث وجود المعلم والطلاب، مهيئة للتعليم تتم في فضاء افتراضي يعتمد على التقنيات التكنولوجية الحديثة، لعرض محتوى إلكتروني متمثل في مقرر مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد، وهي فصول تفاعلية وتعاونية تتخطى كل الحواجز المكانية والزمانية، من خلال توفير برامج ووسائل التواصل، وكذا بالاعتماد على استراتيجيات تدريسية إلكترونية تربط بين الباحثة والطلبة بشكل متزامن من خلال منصة google meet والتي تقوم على الالتقاء المباشر بالصوت والصورة والفيديو، أو بشكل غير متزامن من خلال منصةgoogle class room

والتي يمكن استخدامها في نشر الدروس، ووضع الواجبات، والمهام الدراسية، الفيديوهات، الروابط، الكتب الإلكترونية، كما تستخدم أنواع مختلفة من الأجهزة الذكية كالحاسوب والهواتف الذكية.

البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصول الافتراضية:

-يشير (مسعودي، حيداوي،2019، ص66) إلى مفهوم البرنامج التعليمي التعلمي على أنه" منظومة معلومات ونشاطات عملية تعليمية تحت شروط وتعليمات محددة، تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر تقدم بنحو علمي ودقيق وأساليب تدريبية وتقويمية وفقا لأهداف البرامج، مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم".

اجرائيا: هو برنامج تعليمي تربوي، عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخطوات والخبرات المخططة والمنظمة لها والتي تشمل مجموعة من الحصص التعليمية واستراتيجيات متنوعة (استراتيجية المحاضرة الإلكترونية، استراتيجية المناقشة الإلكترونية، استراتيجية المشاريع الإلكترونية، استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، استراتيجية الواجبات المنزلية الإلكترونية)، يتم تقديمها لعينة الدراسة (طلبة ماستر 1توجيه وارشاد)، بهدف تنمية دافعية الإتقان بأبعادها، وتنمية بعض نواتج التعلم بأبعاده، ويتم ذلك في عدد من الحصص بما يحقق أهداف البرنامج.

دافعية الإتقان: Mastery Motivation

-بناء على تعريفات العديد من العلماء يمكن القول بأن دافعية الاتقان طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف، وتوجيه الطلاب لمحاولة التفاعل مع المواقف بشكل مستقل وتحقيق مستوى جيد من الإتقان، والتغلب على العوائق، وترتبط بإنجاز المهام الصعبة وإدراك الكفاءة وتعلم مهارات جديدة لإنجاز الأهداف، من أجل الوصول بعد الانتهاء من المهمة، إلى مشاعر السرور والحماس والتفوق على الغير.

اجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس دافعية الإتقان والمعد في الدراسة الحالية، والذي يتضمن جوانب أساسية متمثلة في الجدية والمثابرة في الأداء مثل المثابرة في المهام البسيطة والتعامل مع الموضوعات الصعبة بدلا من السهلة، وأداء أي عمل بإتقان، والحرص على إتقان المهام حتى وإن أخذت وقتا طويلا، ومتعة الإتقان والشعور بالإنجاز كالاطلاع على ما هو مثير ومشوق، والشعور بالفخر عند استكشاف أشياء جديدة، والمكافئة عند أداء المهام التي تكلف بها على أكمل وجه، والسعي للتميز والإتقان كالقيام بإنجاز الأعمال مهما كلفت من جهد ووقت، كذلك وضع الخطط للوصول إلى التميز والإتقان، والاستمرار بالمحاولة عند مواجهة المشكلات الصعبة، والقدرة أو الكفاءة العامة مثل الإقبال على أداء الأعمال بكفاءة وتأدية الواجبات بسرعة وكفاءة والقدرة على بذل المجهود في الدراسة والتميز فيها.

نواتج التعلم:

بناء على العديد من التعريفات المستخدمة في أدبيات البحث العلمي التربوي، يمكن القول أن نواتج التعلم هي كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من معارف، مهارات، اتجاهات وفق معايير قياسية محددة، إضافة إلى ما خطط لإكسابه للمتعلم، ويكون قادرا على أدائه في نهاية دراسة مقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد فهي المنتج النهائي الذي يظهر في صورة متعلمين يملكون القدر المطلوب من المعارف والمهارات والاتجاهات، ويسلكون سلوكا معينا بناء على ما اكتسبوه، ويمكن القول أن نواتج التعلم هي عبارات توضح ما هو متوقع من الطالب معرفته وفهمه وأن يكون قادرا على إظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم.

اجرائيا: هي ناتج ما تعلمه طلبة علوم التربية ماستر 1 توجيه وارشاد(عينة الدراسة) من المعارف المكتسبة والمهارات الأدائية والاتجاهات، بعد تعرضهم لعملية التعلم في بيئة تعلم الكترونية من خلال البرنامج التعليمي التعلمي المعد في هذه الدراسة، والذي يتضح أداؤهم فيه من خلال مؤشرات معرفية وهي تلك المهارات المرتبطة بعمليات المعرفة كالتذكر، والمعرفة، والإدراك، والتفكير، والفهم، كامتلاكه المعارف والمفاهيم الأساسية في مجال المعلوماتية، ومعرفته بمكونات الحاسوب، ومعرفته للبرامج الحاسوبية، ودرايته بالتعليم التزامني والغير تزامني، وكذا اطلاعه على عمل متصفحات الأنترنيت، ووجدانية وهي تلك الجوانب التي تتعلق بالمشاعر والانفعالات، والاتجاهات والميول والقيم، مثل شعوره بالراحة عند حصوله على المعلومات من الأنترنيت، ورغبته في زيادة معارفه حول التعليم عن بعد والحاسوب ومحركات البحث المختلفة، ومهارية وهي تتعلق بالمهارات والأداء كاستخدامه لمحركات البحث لتصفح المواقع، وإتقانه لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وكذا استخدامه للبريد الإلكتروني.

خامسا ـ الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الفصول الافتراضية ودافعية الإتقان ونواتج التعلم، وتناولتهم من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، وتقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وأخيرا جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1_دراسات تناولت متغير الفصول الافتراضية:

أولا: الدراسات العربية:

1-دراسة المبارك (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الأنترنيت" على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعليم والاتصال، وكذلك التعرف على الفروق في تحصيل الطلاب عند دراستهم باستخدام الفصول الافتراضية مقارنة بالطريقة التقليدية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق في تصنيف بلوم كل على حدي، وفي مجمل الاختبار.

واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي (نموذج المجموعة الواحدة)، حيث قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة (طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض للعام الدراسي2004) واختار منهم بطريقة عشوائية شعبتين من شعب مقرر تقنيات التعليم والاتصال، ثم قام الباحث بتحديد الشعبة التي تمثل المجموعة التجريبية والشعبة التي تمثل المجموعة الضابطة عشوائيا، وبالتالي تكونت العينة بشكلها النهائي من 42 طالبا و21 طالبا للمجموعة التجريبية و21 طالبا للمجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر 241 وسل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المستوى المعرفي الأول لتصنيف بلوم (مستوى التذكر) وعند المستوى المعرفي الثاني لتصنيف بلوم (مستوى الفهم) والثالث لتصنيف بلوم (مستوى التطبيق)، وفي مجمل الاختبار التحصيلي.

2-دراسة الخيري (2005):

هدفت الدراسة التجريبية إلى معرفة أثر فاعلية استخدام برنامج الفصول الإلكترونية على التحصيل الدراسي للطلاب والمعلمين، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة عشوائية من الطلاب والمعلمين بكلية التربية بجامعة المنوفية في مصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي للاختبار التحصيلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي للاختبار وذلك لصالح القياس البعدي. (العجاجي، 2017، ص168)

3-دراسة الشويعي، العسيري (2006):

هدفت الدراسة التجريبية إلى معرفة اثر توظيف أحدث التقنيات في الفصل الافتراضي على تفاعل الطلاب المشاركين في هذه الدراسة، وقد استخدمت تقنية السي شارب (c sharp)، والدوت نات(dot not)، لإيجاد بيئة تواصل بين المتعلمين مع بعضهم البعض والمعلمين، وذلك عن طريق إقامة الحوار فيما بينهم سواء وجها لوجه أو عن طريق منتدي الحوار المخصص لهذا الغرض، واشتملت العينة على 15 طالبا من طلاب كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، وفي هذا البرنامج قام الطلبة باستخدام البريد الالكتروني، وساحة المناقشة، وكان لمنتدي الحوار دور كبير في إنجاح الدراسة، حيث أن مشاركة الطالب التي يرسلها بالبريد يتم وضعها في المنتدي فور إقرارها من المعلم على البرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن هناك أثرا تفاعليا فيما بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين، مما سهل هذا التفاعل استخدام بيئة السي شارب (c sharp)الدوت نت (dot net)وكان لتصميم البرنامج المعتمد على الأنترنيت بطريقة تربوية تعليمية أثر كبير في إمداد الطلاب بالأدوات الضرورية لتسليم بحوثهم وتقويمها من قبل المعلمين.

4-دراسة رزق (2009):

هدفت الدراسة التجريبية إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، واشتملت عينة الدراسة على 20 طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين، وتوصلت النتائج إلى تأثير الفصول الافتراضية في رفع تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب المعلمين، واتضح ذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية بعد استخدام الفصول الافتراضية، أي أن هناك فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت الدراسة إلى تأثير وفعالية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب لمعلمي قبل الخدمة. (العجاجي، 2017، ص167)

5-**دراسة الغريبي (2009):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (الفصل الالكتروني التفاعلي، الفصل الإلكتروني التعاوني، الفصل الإلكتروني التكاملي) على التحصيل المعرفي لمستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات الثلاث مجتمعة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات في وحدة القسمة، وقد استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، وشملت العينة على (74) تلميذا من ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة بمدينة الطائف، لتوفر بكل مدرسة نوع من الفصول الإلكترونية موزعة على المدارس بالشكل التالي (مدرسة السعودية الابتدائية) تحتوي على فصل إلكتروني تفاعلي وشمل على عدد (26) تلميذا (ومدرسة عمار بن ياسر الابتدائية) تحتوي على فصل إلكتروني تعاوني وشمل على عدد (26) تلميذا (ومدرسة الجاحظ الابتدائية) تحتوي على فصل الكتروني تكاملي وشمل على عدد (22) تلميذ، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس المستويات المعرفية (التذكر، الفهم التطبيق)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر ومستوى التطبيق بين مجموعات الدراسة الثلاث (الفصل الالكتروني التفاعلي، الفصل الالكتروني التعاوني، الفصل الالكتروني التكاملي) بعد ضبط الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الفهم بين الفصل الإلكتروني التفاعلي، والفصل الالكتروني التكاملي، لصالح الفصل الإلكتروني التكاملي، ولا يوجد فرق دال احصائيا بين الفصل الإلكتروني التكاملي والتعاوني في التحصيل المعرفي عند مستوى الفهم، كما أنه لا يوجد فرق دال احصائيا بين الفصل الإلكتروني التعاوني والفصل الإلكتروني التفاعلي في التحصيل المعرفي عند مستوى الفهم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستويات الكلية بين الفصل الإلكتروني التفاعلي والفصل الإلكتروني التكاملي لصالح الفصل الإلكتروني التكاملي وانه لا يوجد فرق دال احصائيا بين الفصل الإلكتروني التكاملي والتعاوني في التحصيل المعرفي عند المستويات الكلية كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الفصل الإلكتروني التعاوني والفصل التفاعلي في التحصيل المعرفي عند المستويات الكلية.

6-دراسة خليف (2009):

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية في تقديم الدروس المباشرة عبر الأنترنيت لطلبة الثانوية العامة في دولة فلسطين، واشتملت عينة الدراسة على 100 طالب وطالبة و50 معلما ومعلمة يقومون بتقديم الدروس عبر الفصول الافتراضية، وقد استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات

لهذه الدراسة والذي تم تصميمه وتوزيعه لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استفادة الطلبة من الدروس المباشرة المقدمة عبر الفصول الافتراضية، وإقبال المعلمين على استخدامها مع إبداء الرغبة في العمل على نشر الفكرة بين الطلاب والمعلمين، أما بخصوص أهمية وايجابيات الفصول الافتراضية فقد بينت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى زيادة قدرة المعلمين والطلبة على إيصال المعلومة واستقبالها، واستخدام التقنيات الحديثة الموجودة في الفصل الافتراضي، وأيضا إلى زيادة التفاعل المتبادل بين الطلبة والمعلمين وأن استخدامها لا يحتاج إلى خبرة كبيرة في الحاسوب والأنترنيت، وأشارت الدراسة إلى أن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي لدي الطلبة، وتزيد من حماسهم وتساعد المعلمين في التواصل وتبادل الخبرة.

7-دراسة بدر (2010):

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى قياس أثر استخدام الفصول الافتراضية الدراسية على التحصيل الدراسي للمتعلمين بدلا من الفصول الدراسية التقليدية، واشتملت عينة الدراسة على 20 طالب من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة المنوفية بمصر، وقد استخدم الاختبار كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة، وصممت الدراسة على جميع المقررات الدراسية في قسم تكنولوجيا التعليم بطريقة رقمية ووضعها على الأنترنيت، ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة وتستخدم التعليم بطريقة الفصول الدراسية التقليدية، أما المجموعة الثانية وهي المجموعة التجريبية فتم تطبيق التعليم عليهم باستخدام الفصول الدراسية الافتراضية، وتم تطبيق الاختبار القبلي للطلاب للتحقق من المستوى الدراسي لهم ثم تسجيل نتائج الاختبار لإعادة إجراءه مرة أخرى لقياس أثر المتغير المستقل عليهم بعد التجربة وهو التعليم باستخدام الفصول الافتراضية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام الفصول الافتراضية في التعليم يعمل على تزويد تحصيل الطلاب بدل من الفصول الدراسية التقليدية، وأن الطلاب لديهم قابلية وقدرة كافية لاستعمال التكنولوجيا والتفاعل معها واحساسهم بالثقة والمسؤولية تجاهها.

8-دراسة القحطاني (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عبد العزيز بمدينة جدة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (169)، كما واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الي نتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير نوع الكلية، وسنوات

الخدمة، ومتغير درجة الإلمام باستخدام الأنترنت، وتوصي الدراسة بتوسيع نطاق التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع الكليات وبرنامج التعليم العالي، وتكثيف الدورات التدريبية والنشرات الإعلانية لزيادة الوعي بأهمية الفصول الافتراضية، وجذب الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس للانخراط في برنامج التعليم عن بعد، وتطوير المقررات الإلكترونية.

9-دراسة أحمد (2011):

هدفت الدراسة إلى تقويم التعليم والتعلم الإلكتروني القائم على الفصل الافتراضي التزامني للمرحلة الإعدادية في ضوء قائمة المستويات المعيارية المقترحة، وقد اعتمد الباحث على عدد من الأدوات في دراسته وهي تحليل الوضع الراهن للتعلم والتعليم الإلكتروني، وإعداد قائمة المستويات المعيارية، واستبيانات لتقويم التعليم والتعلم الإلكتروني القائم على الفصل الافتراضي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر (معلم الفصل الافتراضي-المتعلم-أخصائي تكنولوجيا التعليم)، وقد أظهرت نتائج الدراسة توافر المستويات المعيارية للتعليم والتعلم الإلكتروني القائم على الفصل الافتراضي التزامني من وجهة نظر معلم الفصل الافتراضي التزامني بنسبة(73.13%) وبنسبة(68.26%) من وجهة نظر المعلم، وبنسبة (70.15%)من وجهة نظر أخصائي التكنولوجيا.(الحربي، 2020، ص422)

10-دراسة الزهراني (2012):

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية تدريس الكيمياء في مركز الخدمات التربوية بواسطة الفصول الافتراضية التزامنية عبر شبكة الانترنيت في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي، والتعرف على الفروق في تحصيل طلاب الصف الثالث ثانوي عند دراستهم باستخدام الفصول الافتراضية مقارنة بالطريقة المباشرة عند مستويات التذكر والفهم، والتطبيق في تصنيف بلوم كل على حدى، وكذلك التعرف على الفروق في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي عند دراستهم باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية مقارنة بالطريقة المباشرة في مجمل الاختبار، واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي في دراسته، وتكون مجتمع دراسته من طلاب الصف الثالث الثانوي المسجلين بمركز الخدمات التربوية بمدينة ينبع الصناعية خلال الفصل الدراسي من العام 1432-1433هـ، وتكونت عينة البحث من 40 طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية واعتمد الباحث على أداة الاختبار التحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يقيس مستويات كل من التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.(الحربي،2020، ص423)

11-دراسة الاسطل (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطورها، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (39) فقرة موزعين على مجالين، الأول يتعلق بدرجة توافر مهارة استخدام الفصول الافتراضية، والثاني متعلق بالممارسات التربوية لعضو هيئة التدريس عبر الصفوف الافتراضية. وطبقت هذه الأداة على عينة من (94) عضو هيئة التدريس بكافة فروع الجامعة في قطاع غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزي لمتغير الدورات التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس لصالح من اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف الافتراضية، كما وكشفت الدراسة عن الصعوبات المادية والفنية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اثناء تدريس المقررات التربوية بتقنية الصفوف الافتراضية، من أهمها عدم توفر قاعات مجهزة، وضعف إتقان مهارات التعامل مع الصفوف الافتراضية، وتغيب معظم الطلبة عن اللقاء المتزامن عبر الصفوف الافتراضية.

وتوصي الدراسة بضرورة توفير الإمكانات المادية والدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة أعطال فنية في تجهيزات الصف الافتراضي، توفير بيئة فيزيقية نوعية لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وتخصيص قدر معين من الدرجات للطلبة أثناء حضورهم الصف الافتراضي لحثهم على الحضور والتفاعل تحقيق الأهداف.

12-دراسة عوض الله (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدي فاعلية استخدام الفصول الافتراضية لتقديم الدروس لطلبة المرحلة الثانوية، وأجريت الدراسة في غزة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة بأربعة مجالات وطبقت هذه الأداة على عينة البحث العشوائية المقدرة ب (100) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الثانوية واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وتوصلت الدراسة الي نتائج أهمها:

أن الطلبة لديهم معرفة وقناعة أن التعليم الافتراضي سيصبح تعليما متوفرا في فترة قريبة ولن تؤثر الفواصل الزمانية والمكانية أو الجغرافية في تلقي الدروس، وتوصي الدراسة بضرورة البدء في عملية توسيع نظام التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع المدارس كبرامج التعليم العالي وتكثيف الدورات التدريبية والنشرات الاعلانية لزيادة الوعي بأهمية الفصول الافتراضية ودورها في تحقيق التنمية المستديمة.

13-دراسة النجار (2014) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والأنترنت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية في فلسطين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين باختبار بعدي، لدراسة أثر المتغير المستقل وهو الفصل الافتراضي في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والأنترنت، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث قام الباحث باختيار شعبتين من شعب مساق مهارات الحاسوب عملي من المستوى الثالث في كلية الدعوة الإسلامية فرع شمال غزة إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وعددها (30) طالبة، ولجمع بيانات الدراسة، وأعد الباحث أدوات الدراسة وهي اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة تقييم الأداء وقام بالتأكد من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وضع قائمة بمهارات استخدام الحاسوب والأنترنت المراد تنميتها لدى الطالبات وعددها (52) مهارة، كما وتم وضع تصور مقترح لتوظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والأنترنت، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي البعدي لمهارات استخدام الحاسوب والأنترنت لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأداء العملي البعدي لمهارات استخدام الحاسوب والأنترنت الصالح المجموعة التجريبية، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصى الباحث بضرورة توظيف الصفوف الافتراضية والتركيز على استخدامها في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والأنترنت، وأن تساعد إدارة الجامعات الفلسطينية الأكاديميين والطلبة على التواصل عبر الصفوف الافتراضية بتوفير الإمكانيات المادية المطلوبة، كما أوصى بضرورة تبني اتجاهات ايجابية من قبل الأكاديميين نحو توظيف تكنولوجيا حديثة في تدريس المساقات الجامعية.

14-دراسة رجم، دادن (2015):

قام رجم ودادن بتقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية (دراسة حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة)(dz.ouargla-univ.elearn.www) وهدفت الدراسة الى إبراز أهمية التعليم الافتراضي في ضمان جودة التعليم العالي في عدة نقاط، ثم محاولة تقييم تجربة موقع التعليم الافتراضي لجامعة ورقلة ومدى استجابة الأساتذة و الطلبة لهذه الطريقة الحديثة من خلال استخدامها أداة للتعليم، التواصل، تبادل المعارف، نشر المعلومات وحتى إجراء الامتحانات على الخط، وذلك خلال الفترة الممتدة بين 2013-

2014 ،حيث توصلت الدراسة إلى أن مختلف الأستاذة متحمسون لاستخدام هذه التقنية، على عكس الطلبة الذين قابلوها بمقاومة نظرا لتخوفهم منها جراء عدم معرفتهم بها، ولكن بعض المستويات كالماستر الذين كانت لهم تجربة خلال الموسم الفارط أبدوا استعدادهم وتحمسهم لها، كما وتم التوصل إلى نتائج مقبولة مع هذه الشريحة من خلال الاستعمال والاستفادة من مزايا الموقع.

15-دراسة المنتشري (2015):

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية، وتكونت عينة البحث من (60) معلمة من معلمات العلوم الشرعية في مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمدينة جدة تم تقسيمهم الى مجموعتين على النحو التالي:

مجموعة تجريبية (30) معلمة تدرس بالبرنامج التدريبي المقترح القائم على الفصول الافتراضية ومجموعة ضابطة (30) معلمة تدرس بالطريقة العادية، واستخدم البحث أدوات المعالجة التجريبية المتمثلة في (الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الفعال، وبطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس الفعال).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس لصالح التجريبية، ولاختبار مهارات التدريس الفعال وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

16-دراسة جودة وآخرون (2017):

هدفت الدراسة للتعرف على أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية المتزامنة وغير متزامنة المدعومة بمراسي التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات البرمجة بلغة (visual basic. net) لدى طالبات الفصل الأول الثانوي بمدرسة الشبان المسلمين بمدينة بنها في مصر، وتمثلت عينة الدراسة في 30 طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين، درست الأولى بنمط التفاعل المتزامن للفصل الافتراضي بواسطة برنامج (wiziq)، ودرست الثانية بنمط التفاعل غير متزامن بنفس البرنامج، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الجانب المعرفي، ووجود فروق دالة في الجانب المهارى لصالج المجموعة التي درست بنمط التفاعل المتزامن. (العمري، 2019، ص313)

17-دراسة خلف الله (2017):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية اختلاف حجم المجموعات الدراسية المتزامنة بالفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية والاتجاهات نحو تلك التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم إعداد بطاقة لتحديد الدورات التدريبية المطلوبة، اضافة إلى إعداد بطاقة ملاحظة تقييم الأداء، فضلا عن إعداد مقياس الاتجاهات واستخدام اختبار التحصيل المعرفي، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت عينة الدراسة قد بلغت عدد 48 مفردة من أعضاء هيئة التدريس وتم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة وعددها 24 مفردة و أخرى تجريبية و عددها 24 مفردة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إثبات وجود دور فعال للبرنامج التدريبي للفصول الافتراضية في التحصيل المعرفي وتغيير الاتجاهات نحو الفصول الافتراضية.

18-دراسة العنزي (2017):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية في الكلية التقنية بمحافظة القريات من وجهة نظر المدربين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (30) فقرة للكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدربين، وتم اختيار عينة مكونة من (53) مدربا بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام الفصول الافتراضية في الكلية التقنية بمحافظة القريات من وجهة نظر المدربين جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المدربين حول واقع استخدام الفصول الافتراضية في الكلية التقنية تعزي لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة العملية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المدربين حول واقع استخدام الفصول الافتراضية في الكلية التقنية تعزي لمتغير الجنسية، ومن وجهة نظر المدربين حول واقع استخدام الفصول الافتراضية في الكلية التقنية، تعزي لمتغير الجنسية، حيث جاءت مصادر الفروق بين الجنسية السعودية والجنسية الأردنية، لصالح الجنسية السعودية، وبين الجنسية السعودية، والجنسية المصرية، لصالح الجنسية المصرية، وبين الجنسية السعودية، والجنسية التونسية، لصالح الجنسية التونسية، وبين الجنسية الأردنية والمصرية، لصالح الجنسية المصرية، وبين الجنسية الأردنية والتونسية، لصالح الجنسية التونسية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بتعميم استخدام الفصول الافتراضية في مختلف الكليات والجامعات، وتوظيفها في تنمية مهارات وقدرات الطلبة الدراسية.

19-دراسة العمري (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، وقد أعد الباحث مواد المعالجة التجريبية كبطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي في مهارات الحوار ومقياس للاتجاهات، واعتمد الباحث على المنهج شبه تجريبي كما قام الباحث باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، مع استخدام القياس القبلي والبعدي، وبلغت عينة الدراسة (86طالبا) منهم (45) طالبا درسوا المقرر باستخدام الصفوف الافتراضية و(41) طالبا درسوا بطريقة الفصول العادية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية وتحليل النتائج توصل الباحث لنتائج أهمها فاعلية استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم

*فاعلية التدريس باستخدام الصفوف الافتراضية على تحصيل الطلبة

*فاعلية التدريس باستخدام الصفوف الافتراضية على الاتجاه نحو المقرر

وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الصفوف الافتراضية في التدريس لما لها من أثر في إكساب الطلاب في كليات الشريعة مهارات الحوار المختلفة.

20-دراسة سيد عبد الرحيم (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال، وتكونت عينة البحث من الطالبات المسجلات في مقرر الطرق التدريس الأول، بكلية العلوم والآداب بضريه – جامعة القصيم، وقد بلغ عددهن (23) طالبة، وتم تطبيق أدوات البحث عليهن قبلية وبعدية وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في الدراسة النظرية، والمنهج شبه التجريبي للتحقق من فروض البحث، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة وفي الاختبار التحصيلي للطالبات المسجلات في مقرر طرق التدريس الأول لصالح التطبيق البعدي.

21-دراسة العمري (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة بواسطة برنامج (Wizqi) في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم مساق جامعي، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبا من طلبة كلية التربية (معلم صف) وقسموا إلى مجموعتين، تعلمت الأولى(40) طالبا باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة والثانية(40) طالبا باستخدام الفصول الافتراضية الغير متزامنة، وقد اتبعت المنهج الشبه تجريبي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا على التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة.

22-دراسة البحيري (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، إضافة إلى التعليم التقليدي بالجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتضمن الاستبيان على محورين أساسين هما (الإمكانيات التكنولوجية الحديثة المتعلقة بالفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل، والبرامج التعليمية الإلكترونية المقررة وفاعليتها في تطوير النظام التعليمي المتكامل) وتم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها 64 مفردة من طلاب الجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني واستخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية SPSS لتحليل نتائج الدراسة.

وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن الإمكانيات التكنولوجية الحديثة للفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ذات فاعلية في تنمية وتطوير العملية التعليمية، وتعمل على رفع مستوى وكفاءة المعلمين والمتعلمين وزيادة المعارف، إضافة إلى أن نتائج الدراسة برزت دور الفصول الافتراضية في العمل على حث وتحفيز طلاب الجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، والإقبال على العلم والتعلم بشوق وجانبية مما يجعلها تساهم في زيادة التركيز والابداع.

كما توصلت الدراسة إلى أن البرامج التعليمية الالكترونية المقررة بالفصول الافتراضية ذات فاعلية في تطوير النظام التعليمي المتكامل، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالفصول الافتراضية وزيادة دعمها بالأدوات الإلكترونية الحديثة اللازمة، وذلك لزيادة القدرات الاستيعابية لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة الارتقاء بمستوى التدريب على أحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة لعنصري التعليم الأساسيين المعلم والمتعلم لتقديم مستوى تعليمي متميز في التخصصات المتنوعة الحديثة، وأوصت الباحثة المؤسسات القائمة على العملية التعليمية من معاهد وجامعات التي لم تعنى بالفصول الافتراضية بالسعي لتوفير الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعم تحسين وتطوير العملية التعليمية، متمثلة في توسيع نطاق التعليم باستخدام الفصول الافتراضية

وعقد دورات تدريبية وورش عمل خاصة بالفصول الافتراضية لكل من المعلمين والمتعلمين، وتحقيق أعلى استفادة ممكنة من ذلك، وأخيرا أوصت الباحثة بالتواصل مع المؤسسات العلمية العالمية التي لها سابق خبرة في توظيف الفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني لاستكمال دور التعليم التقليدي للاستفادة من خبراتهم وانجازاتهم.

23-دراسة الباوي، غازي، باسل (2019):

هدف البحث إلى التعرف أثر استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات مادة Processing Image واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني، وقد طبقت تجربة البحث في العام الدراسي (2017-2018) على مدى عام دراسي كامل بواقع يوم واحد أسبوعيا، حيث تم فيها تدريس المجموعة التجريبية المؤلفة من47طالبا باستعمال المنصة التعليمية والمجموعة الضابطة المؤلفة من 48طالبا بالطريقة التقليدية، وبعد تجهيز مستلزمات التجربة، والتأكد من السلامة الداخلية والخارجية لها، وبناء أداتين هما اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، وتم التأكد من خصائصها السيكو مترية بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية وتطبيق الاختبار، وتمت معالجة البيانات احصائيا بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والتي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام المنصة التعليمية Classroom Google في تحصيل المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

24-دراسة بن عيشي، تقرارت (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام منصة التعليم الالكتروني (Moodle) واثرها في اتجاهات طلبة الجامعات الجزائرية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة بسكرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثين بتصميم استمارة وزعت على عينة الدراسة عددها 400 طالبا بكلية الاقتصاد، وأجريت عملية التحليل باستخدام البرنامج الاحصائيSPSS وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام منصة التعليم الإلكتروني(Moodle) لها أهمية من وجهة نظر طلبة كلية الاقتصاد بجامعة بسكرة، وهناك اتجاهات إيجابية لدى طلبة طلية الاقتصاد بجامعة بسكرة نحو استخدام منصة التعليم الالكتروني، تتمثل في أن المنصة تقدم نتائج أفضل من التعليم الاعتيادي، وأن تكلفة التعليم بواسطة المنصة أقل مقارنة بتكلفة التعليم الاعتيادي، كما أوصت الدراسة بالاهتمام بشكل أوسع بموضوع تطبيق منصة التعليم الالكتروني (Moodle)في مختلف المؤسسات التعليمية.

25-دراسة الواسطي (2020):

هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام تطبيق Classroom Google في التحصيل لمادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة لمحافظة مأدبا، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي، وتم التأكد من صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من 53طالبا من طلبة الصف الأول ثانوي من مدرسة الأخلاء التربوية (جرينه الثانوية في محافظة مأدبا)، واشتملت على مجموعتين تم اختيارها بالطريقة القصدية، مجموعة ضابطة ضمت (25)طالب درست بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية ضمت(28) طالب درست عن طريق تطبيق Classroom Google خلال الفصل الدراسي الثاني 2019/2020.

وقد أظهرت النتائج فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي أعلى منه في المجموعة الضابطة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، باستخدام تطبيق Classroom Googleفي التحصيل لمادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة لمحافظة مأدبا تبعا لطريقة التدريس.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1-دراسة شيليز Shyles (2002):

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى معرفة السلامة الأكاديمية والضمان التعليمي في (الفصول الافتراضية) في التعليم عن بعد بجامعة ونيو أورليانز بولاية انديانا في الولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت عينة الدراسة على فئة معينة من كافة المؤسسات والأفراد المهتمين بتطوير أنظمة التعليم الأكاديمي، خاصة تلك المؤسسات المعنية بإدخال التكنولوجيا في النظام التعليمي، حيث تم من خلالهم تعيين أهم النتائج المترتبة من دراسة فاعلية استخدام التوثيق و التعرف والاشراف على المتعلمين في الفصول الافتراضية وكيفية تأمين سلامة هذه الأنظمة من الغش و التزوير والتزييف وهو ما يعرف بالسلامة و الضمان التعليمي عن بعد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم صعوبات التعليم الإلكتروني في (الفصل الافتراضي) هو غياب الانضباط والمسؤولية والأمانة العلمية وتشير النتائج إلى حدوث غش وتدليس وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات كما أن برامج الفصول الافتراضية مكلفة ماديا، وخاصة ببناء البنية التحتية

التكنولوجية المتقدمة لتوصيل الخدمة التعليمية الإلكترونية من شبكات دولية أو محلية، وبرمجيات، ومصممين محترفين لبرامج التعلم الالكتروني، ورقابة وانضباط إداري. (القحطاني، 2010، ص48)

2-دراسة كيلي وبيتى (Khalili- petei (2000) :

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى معرفة مدى تأثير (الفصول الافتراضية) على العملية التعليمية التقليدية وتحسينها والمعتمدة على التعليم المباشر ومناهجها بجامعة ناتال بجنوب افريقيا ، وتضمن ذلك دراسة كافة البرامج والآليات الممكنة، وتقييم أثر التعلم من خلال تقييم المعلم والمتعلم واستخدامهم لآليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وغيرها واشتملت عينة الدراسة على عدد من طلاب المرحلة الثالثة و الرابعة من آلية تقنية المعلومات و الحاسب الآلي وبعض معلميها.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام خدمة شبكة الأنترنت في التعليم ومنها خدمة الفصول الافتراضية تودي إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية وتحسنها، وتؤثر إيجابا في طريقة أداء المعلم والطلاب وإنجازهما في غرفة الفصل الافتراضي، وذلك من خلال الاستفادة من تقنيات الشبكة العالمية بمختلف صورها من نشر المقررات الدراسية، والتمارين، والأنشطة، والواجبات، وتبادل الرسائل الإلكترونية، بين الطلاب والمعلمين، كما أثرت تقنية الفصول الافتراضية في حل بعض المشاكل التعليمية مثل حل مشكلات الطلاب الذين يتركون الدراسة أو بعض الطلاب الذين يزيد أعمارهم عن سن الدراسة، والاستفادة من خبرات الخبراء ونقلها من أماكن مختلفة في العالم بأسرع وقت. (القحطاني، 2010، ص49)

3-دراسة وايترز نابيير (Naiper, waters(2001)):

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى اكتشاف مدى فاعلية ما خاضوه الطلاب من تجارب تعاونية تفاعلية في (الفصول الافتراضية) ومقارنتها بما في الفصول التقليدية بجامعة هاواي، ومانوا، (الولايات المتحدة الأمريكية) ومعرفة مدى تقبل المتعلمين باستخدام تقنية الفصول الافتراضية واشتملت عينة الدراسة على 24طالب من طلاب الدراسات العليا من جامعتي CSIوجامعةKHAS ، وكانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي المقابلات الشخصية والاختبارات لأخذ أراء الطلاب حول هذه التقنية وآلية استخدامها.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفصول الافتراضية هي أحد الوسائل الفعالة لتحسين أداء المتعلم، وأنها وسيلة تساعد في توفير الوقت، ويمكن استخدامها في أي زمان ومكان وبأقل تكلفة، وإمكانية تغطية كل أفكار

المقرر الدراسي بتجارب عملية تفاعلية، وتقدم أعلى معدلات الدقة في النتائج والأمان في الاستخدام وإمكانية إجراء التجارب المعملية عديد من المرات خاصة التي يصعب تنفيذها في المعامل الحقيقية بسبب خطورتها، وأيضا توصلت نتائج هذه الدراسة إلى تأييد غالبية عينة الدراسة على أهمية استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية وتأييدهم على عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم المتقدم الالكتروني بنظام الفصول الافتراضية. (القحطاني، 2010، ص49)

4-دراسة جون وتوماس (Joann; thomas ,2005):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الفصل الافتراضي التفاعلي Centra والفصل الافتراضي Blackboard كبيئة تعلم على الممارسات التعليمية لمعلمي الرياضيات للصفوف المتوسطة، واستخدمت الدراسة المجموعات على شكل فصول افتراضية تزامنية، وغير تزامنية، ووجها لوجه في تدريس أربع مساقات مختلفة للتعرف على زيادة درجات معلمي الرياضيات من حيث المحتوى والمضمون التربوي والمعرفي، وتمثلت عينة الدراسة في سبع معلمين من أربع مدارس من جنوب شرق الولايات المتحدة، وتمثلت أدوات جمع البيانات في مقابلات شبه منتظمة وبطاقة ملاحظة لملاحظة سلوك المعلمين وتحول أدوارهم وتطور مجتمعات الممارسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نماذج الفصول الافتراضية عبر الأنترنت تعمل على تنمية مهنية مستمرة ومستدامة وتعزز دور التعاون، وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لتحديد ما إذا المساقات التي يتم دراستها عبر الأنترنت لها نتائج مماثلة.

5-دراسة ايدين و يزر (Yuzer & Aydin:(2006)

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقييم (الفصل الافتراضي) المسمى "الفصل الدراسي المرئي المتزامن" للتدريب على تدريس اللغة الانجليزية عن بعد في تركيا، والذي تم إعداده كمشروع أولي (إرشادي) لتدريس السنة الثانية من دورة القراءة المتقدمة الممتد لعامين أكاديميين، واشتملت عينة الدراسة على ما يقارب من1000 طالب جامعي حضروا البرنامج من جميع المراحل الدراسية الجامعية المختلفة لمدة عامين، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة وكانت الأسلوب الأجدر في عملية التقييم و التحليل في هذه الدراسة،، من خلال ما يتم طرحة من بيانات وملاحظات يتم الحصول عليها من خلال دراسة كافة معدلات الاستجابة من قبل الطلبة حول مدى أهمية وفاعلية الفصل الافتراضي في هذه البرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفصل الافتراضي الدراسي المرئي يساعد على الثقة الزائدة ويشجع المتعلمين على أن يصبحوا أكثر استقلالا بذاتهم،

فمهما كانت اللغة واضحة في توصيل المعلومة للمتعلم، يبقى أثرها محدودا ومؤقتا بالمقارنة مع أثر استخدام الوسائل التقنية التي تزيد القدرة على الاستيعاب والفهم، وتعين على تكوين الاتجاهات والقيم بما تقدمه لهم من إمكانية على دقة الملاحظة، والتمرين على إتباع أسلوب التفكير العلمي، للوصول إلى حل المشكلات مما يضفي على التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي الضيق. (القحطاني، 2010، ص47)

6-دراسة يزر Yuzer (2007):

هدفت هذه الدراسة الوصفية التحليلية إلى مناقشة "آلية الاتصال الافتراضي المرئي" من خلال اتصالات مباشرة عبر الأنترنت في تطبيقات الفصل الدراسي المرئي (الفصل الافتراضي)، ومناقشة البنية التحتية التكنولوجية للاتصال الشفهي المرئي بجامعة الأناضول بتركيا، وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من المدارس التي تستخدم تقنية الفصول الافتراضية عبر الأنترنت، وشملت عينة الدراسة على مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، واستخدم الاستبيان أداة لهذه الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام هذه البرمجية الحديثة وهي أحد منهجيات تكنولوجيا التعليم، وذات الأسس المدروسة في تصميمها عبر الانترنت في التدريس ثبتت أهميتها وفاعليتها في العملية التعليمية، وحققت الأهداف التعليمية المطلوبة منها بالتجربة، وهي بمعناها الشامل تضم الطرق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام الفصول الافتراضية المتزامنة، كما تعني الأخذ بأسلوب الأنظمة بمعنى إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة، وتستخدم كل الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم، ويؤكد هذا الأسلوب النظرة المتكاملة لدور الوسائل التعليمية وارتباطها بغيرها من الأنظمة ارتباطا متبادلا. (القحطاني، 2010، ص46)

7-دراسة بودي: 2009(Bodie):

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى استكشاف مدى تفاعل المعلم مع المتعلمين في العملية التعليمية ومع وسائل الاتصال في (الفصل الافتراضي) التي تؤثر على مفاهيم وأراء المشاركين في العملية التعليمية وبشكل إيجابي على نتائج هذا التعلم بالجامعة العامة بولاية جنوب كاليفورنيا، وتضمنت هذه الدراسة عنصرين هامين هما سلوكيات المعلم و الوسيلة المستخدمة في التواصل مع المتعلمين، فقد افترضت هذه الدراسة أن البعد الأساسي في هذه العملية سلوك المعلم اللفظي وغير اللفظي والذي له النصيب الأكبر في التأثير على العملية التعليمية أكثر من البعد الثاني والذي تضمن الوسيلة التعليمية، وشملت عينة الدراسة على 500طالب في مادة علم النفس وعلى عدد من المعلمين، واستخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات ومنها الملاحظة

والاستبيان والمقابلة والاختبار لقياس الأثر، وتم تقسيم الطلاب في فصلين إلى أربعة مجموعات، فصل استخدمت فيه الطريقة التعليمية التقليدية و الآخر تم تعليمه باستخدام تقنية الفصول الافتراضية، وتضمنت المجموعة الأولى على 145 طالب، والمجموعة الثانية على 154 طالب، والمجموعة الثالثة على 135 والمجموعة الرابعة على 142، طالب وجميعهم خضعوا إلى 15 دقيقة اختبار لفحص ما قبل دورة التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عالي من التفاعلية والارتباط بين سلوكيات المعلم وبين الوسيلة التعليمية، والتي أسهمت في زيادة رضا المتعلمين، وذلك من خلال أراءهم نحو هذه التقنية، كما أكدت النتائج على أهمية سلوكيات المعلم التفاعلية في تقريب وجهة نظر المتعلم ونفسيته من الوسيلة أو التقنية التعليمية الجديدة عوضا عن الفصول التقليدية ومنهجية التقاء المعلم بطلابه غير المجدية في بعض الأحيان لخجل المعلم أو انخفاض صوته. (القحطاني،2010، ص46)

8-دراسة ريتش واخرون 2009(Rich ;et-al):

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقييم ما تم تزويد الجامعة به من طرق إبداعية في استخدام الأدوات التعليمية الجديدة، (كخدمة الويكي) و (الفصول الافتراضية) المتزامنة بجامعة اثينا بولاية الاباما بالولايات المتحدة الأمريكية واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة والمعلمين، وكانت أداة الدراسة هي الاستبيان، والتي تم من خلاله معرفة كافة نقاط القوة والضعف في تطبيق خدمة الويكي والفصول الافتراضية المتزامنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدد من الصعوبات التي أعاقت تطبيق هذه التقنيات بشكل جيد ومنها عدم تواصل الطلاب مع زملائهم ومع معلميهم في بادي الأمر، كما أظهر حوالي50 %حالة عدم ارتياح من تطبيق هذه التقنية كونها جديدة ولا تتلاءم مع ما يتم تطبيقه في الفصول التقليدي، وتوصلت النتائج أيضا إلى نجاح هذه التقنية في التعليم من خلال نجاح معلمي الكليات في تطبيقها، وإيجاد الطرق الفعالة لممارستها ويتضح هذا جليا من خلال أراء وتفاعل الطلبة والمعلمين مع هذه التقنيات على الرغم من إخفاقها في بادئ الأمر، ولقد نجح المعلمين وكذلك الطلبة في استخدام خدمات الويكي لدعم عمل المشاريع الجماعية و لتطوير المناهج و تبادل التوجيهات و التعليمات المناسبة لاستخدام التقنيات التعليمية، كما كان لتقنية الفصول الافتراضية المتزامنة النجاح ذاته من خلال استخدام المحاضرات عن بعد وكذلك السبورات الإلكترونية و المناقشات الافتراضية والوسائل التعليمية الإلكترونية والأدوات المساعدة الافتراضية، وقد ساعد جميع ما سبق في تعزيز استخدام هذه التقنية في التعليم عن بعد بنجاح. (القحطاني، 2010، ص45)

2_دراسات تناولت متغير الدافعية للإتقان:

أولا: الدراسات العربية:

1-دراسة الفلمباني (2014):

بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، وهدف البحث إلى تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي بطريقة غير مباشرة لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية بكلية التربية من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في مستويات ثلاث للإتقان (مرتفع، متوسط، منخفض) بطريقة مباشرة طريقة حل المشكلة وتم اتباع المنهج شبه التجريبي في حل مشكلة البحث عن طريق بناء برنامج وتطبيقه والوصول إلى النتائج، وتمثلت العينة في 68 طالبة من طالبات السنة التحضيرية بكلية التربية بجدة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وتمثلت أدوات البحث في اختبار القدرات العقلية العامة، اختبار التحصيل الأكاديمي، مقياس تفضيل الدماغ، مقياس دافعية الإتقان، استبانة مهارات ما وراء التعلم، وتمثلت نتائج الدراسة في: وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعة التجريبية بمستوياتها الثلاث لدافعية الاتقان وأداء المجموعة الضابطة وذلك بالنسبة لمتغير البرنامج التدريبي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في مهارات ما وراء التعلم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهارات ما وراء التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج ومستويات دافعية الاتقان في الأبعاد الثلاثة لمهارات ما وراء التعلم (المعرفي، ما وراء المعرفة، والكلي) في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في البعد الوجداني.

2-دراسة الدسوقي(2015):

بحثت الدراسة الحالية "أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم" وذلك من خلال توظيف أداتين من أدوات ويب 2.0 وهما موقع الشبكة الاجتماعية Facebook، ومحررات الويب التشاركية "Wiki" على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لدى (26) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى، دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2013.2014 ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم قياس فاعلية الذات الأكاديمية باستخدام مقياس عبد العزيز محمد حسب الله (2012)، وتم قياس دافعية الإتقان من خلال مقياس دافعية الإتقان من إعداد علي أحمد سيد مصطفي (2004)، وقد تم تطبيق المقياسين قبل التعلم التشاركي وبعده، وقد أظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإتقان لدى طلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإتقان.

3-دراسة وحيد (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، وكذا التعرف على دلالة الفروق في دافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي والتخصص الدراسي، ونوع العلاقة الارتباطية بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية، و مدى إسهام دافعية الإتقان في المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، وتمثلت عينتها في (450) طالبا وطالبة من الصفين الثاني والرابع من كليات جامعة القادسية للدراسة الصباحية، تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإتقان تكون من (42) فقرة قام الباحث ببنائه لجمع بيانات الدراسة وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وعالج البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المتمثلة ب: (مربع كاي ٢، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين باستخدام معادلة الفا كرونباخ، اختبار شيفيه، ومعامل الانحدار) وكانت أبرز نتائج الدراسة: يتمتع طلبة جامعة القادسية للصفوف الثانية والرابعة من الاختصاصين العلمي والإنساني للدراسة الصباحية بمستوى مرتفع من دافعية إتقان والمرونة المعرفية، وهنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في دافعية الإتقان لصالح الذكور، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني

والصف الرابع وكذلك لا توجد فروق بين التخصص العلمي والإنساني في دافعية الإتقان، بينما توجد فروق تبعا لمتغير الصف والنوع الاجتماعي، أما دلالة الفروق تبعا لتفاعل التخصص الدراسي والنوع الاجتماعي وكذلك تبعا لتفاعل التخصص الدراسي وتبعا لتفاعل النوع الاجتماعي والصف والتخصص الدراسي غير ذي دلالة احصائية إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

4- دراسة عبد الله (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى البنية المعرفية لدى طلبة الجامعة، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في البنية المعرفية تبعا لمتغير الجنس والتخصص، وكذلك التعرف على مستوى دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة والفروق ذات الدلالة الإحصائية في دافعية الإتقان تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتعرف على قوة واتجاه العلاقة بين البنية المعرفية ودافعية الإتقان، وتمثلت عينتها في 340 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية الدراسات الصباحية الأولية في الجامعة المستنصرية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية متساوية العدد واعتمدت الباحثة مقياس (دافعية الإتقان) الذي قامت الباحثة ببنائه وتكون من (20) فقرة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي وتم معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى دافعية الإتقان فوق الوسط، وهنالك فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس في دافعية الإتقان لصالح الطالبات ولم يكن هنالك فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وأثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين كل من البنية المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة.

5- دراسة باقر (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المبادأة ودافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة وما يتضمنه ذلك التعرف على مستويات كل من المبادأة، دافعية الإتقان)، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية للأقسام العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بصورة عشوائية طبقية، واستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإتقان الذي قامت ببنائه لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وتم معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية لمستوى دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة ولصالح متوسط العينة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في دافعية الإتقان تبعا لمتغير التخصص والمرحلة الدراسية، وهنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المبادأة ودافعية الإتقان.

6-دراسة حافظ، وحيد (2017):

هدفت الدراسة للتعرف على دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، ودلالة الفروق في دافعية الإتقان تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف والتخصص الدراسي، وقد اقتصر البحث على عينة مكونة من 450 طالب وطالبة من الصفين الثاني والرابع والتخصص العلمي والإنساني من كليات جامعة القادسية، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وعلى أساس التوزيع المتناسب ولتحقيق أهداف البحث الحالي اعتمد الباحث على بناء مقياس دافعية الإتقان اعتمادا على نظرية موركان (Morgan & et al 1990) والمكون من 42 فقرة بصيغته النهائية وقم تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس، واتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي، وخلصت الدراسة إلى أن طلبة القادسية يتمتعون بدافعية الإتقان، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإتقان لمتغير النوع الاجتماعي، وكان الفرق لصالح الذكور أكثر من الإناث، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني والرابع، وكذلك توجد فروق بين التخصصين الإنساني والعلمي في دافعية الإتقان، بينما توجد فروق تبعا لتفاعل الصف والنوع الاجتماعي، أما دلالة الفرق تبعا لتفاعل التخصص الدراسي والنوع الاجتماعي وكذلك تبعا لتفاعل التخصص الدراسي، والصف، وتبعا لتفاعل النوع الاجتماعي، والصف، والتخصص الدراسي لا يرقى لمستوى الدلالة.

7-دراسة البنا والطاحون (2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في جودة الحياة الأكاديمية تبعا لاختلاف مستويات كل من فعالية الذات والدافعية للإتقان، ومستوى الطموح، والكشف عن التأثيرات التفاعلية بين كل من النوع الاجتماعي مع مستويات فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح على جودة الحياة الأكاديمية، وكذلك الكشف عن الإسهام النسبي للعوامل المنبئة بجودة الحياة الأكاديمية في ضوء متغيرات فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية من البنين والبنات، وتمثلت عينتها في (600) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة السادات، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية للإتقان الذي قام الباحثان ببنائه لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين فعالية الذات ككل وكل من دافعية الإتقان ومستوى الطموح، وجودة الحياة الأكاديمية ووجود علاقة ارتباطية وموجبة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات (مرتفعي_ منخفضي) دافعية الاتقان، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (الجنس وفاعلية الذات)وكذلك التفاعل بين المتغيرين المستقلين لجنس

ودافعية الاتقان على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، من خلال المتغيرات الآتية (مستوى الطموح، دافعية الإتقان، الفعالية الذاتية).

8-دراسة عيسى (2019):

استهدفت الدراسة بحث بروفيلات استراتيجيات التعلم التي يقوم المتعلمون بتوظيفها بالفعل أثناء عملية التعلم من وجهة نظرهم وبحث العلاقة بين تلك الاستراتيجيات ومستويات الدافعية للإتقان لدى المتعلمين، وكذلك الفروق بين المتعلمين والمتعلمات فيما يتعلق بتوظيف استراتيجيات التعلم ومستويات الدافعية للإتقان، وضمت العينة 150 متعلما ومتعلمة، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم (Oxford، 1990) ترجمة وتعريب الباحثة، ومقياس الدافعية للإتقان (DAMMQ) إعداد (Doherty-Bigara & Gilmore، 2017) وأوضحت نتائج الدراسة

ان المتعلمين والمتعلمات يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم جميعها لكن بصفة متفاوتة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات على متغير استراتيجيات التعلم ترجع للنوع الاجتماعي، كذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد استراتيجيات التعلم والدرجة الكلية ودافعية الإتقان كذلك وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإتقان على مقياس استراتيجيات التعلم لصالح مرتفعي دافعية الإتقان، كذلك وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.01 للدافعية للإتقان على استراتيجيات التعلم وكذلك إمكانية التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم في ضوء الدافعية للإتقان لدى المتعلمين.

9-دراسة مصطفى وكطفان (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاقتدار الإنساني وعلاقته بدافعية الإتقان لدى طلبة جامعة ذي قار، وتكونت عينتها من (150) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية بأعداد متساوية بحسب الجنس للصف الثالث والرابع، واستخدم الباحثان مقياس دافعية الإتقان الذي تم بناؤه، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم معالجة البيانات، وكانت أبرز نتائج الدراسة، تمتع عينة الدراسة بدافعية الإتقان، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كلا المتغيرين.

10-دراسة محمد (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإتقان وأساليب التعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وتمثلت عينة الدراسة في 50 طالبا وطالبة من طلبة الفرقة

الثانية الثالثة، والرابعة بقسم علم النفس، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة مقياس المعاملة الوالدية، ومقياسي دافعية الاتقان ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أبرز نتائجها أن أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة قسم علم النفس تتسم بالارتفاع وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإتقان لدى طلبة قسم علم النفس.

ثانيا: الدراسات الاجنبية:

1-دراسة Gilmore& Islam &others (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة في كل من أستراليا، هنغاريا، بنغلادش، وإيران وتم استخدام مقياس تم تطويره حديثا لدوافع الإتقان الكبار (DAMMQ) والتحقق من قوة دافع الطلبة للإتقان والتي يشار إليها من خلال مثابرتهم المبلغ عنها ذاتيا، وتفضيلهم للتحدي، واستيعاب المهام ، ومتعة المهام عبر أربعة سياقات ثقافية مختلفة، تمثلت عينتها في (469) طالبا جامعيا في استراليا والمجر وبنغلادش وإيران، واستخدم الباحثان مقياس دافعية الإتقان بعد ترجمته إلى اللغة الهنغارية والفارسية، وتم معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المتمثلة في (معادلة الفا كرونباخ و تحليل التباين ومعاملات الارتباط)، ومن أبرز نتائج الدراسة أن الطلبة البنغلادشيين أبلغوا عن مستويات أقل بكثير في بعد استيعاب المهام من تلك الموجودة في أستراليا أو المجر، وأبلغ الذكور في كل الدول مستويات أعلى من الإناث في بعد تفضيل التحدي، ولم تكن هنالك فروق دالة في دوافع الإتقان المبلغ عنها ذاتيا عبر البلدان الأربعة كذلك لم تكن هنالك اختلافات كبيرة بين الجنسين في جميع البلدان باستثناء المجر إذ أبلغ الطلبة الذكور عن مستويات أعلى من دافعية الإتقان ككل.(فائق،2021)

2-دراسةBruick(2019):

بعنوان (دافعية الإتقان التوجه نحو فهم أفضل لنجاح طلبة الجامعة. في جامعة فورت كولينز كولورادو).

هدفت الدراسة إلى تقييم أبعاد استبيان إتقان البالغين (DAMMQ-C) كمقياس الدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة الأمريكية و الكشف عن العلاقة بين دافعية الإتقان ومتوسط درجات المرحلة الثانوية (HSGPA) ودرجة الأداء الأكاديمي للكلية، وكذلك والكشف عن الفروق في دافعية الإتقان عبر خصائص الطلبة المختلفة بما في ذلك حالة التعليم التنموي، وتمثلت عينتها في (288) مشاركا من طلبة المرحلة الأولى والثانية من طلبة الجامعة الجنوبية، مدة الدراسة فيها 4 سنوات و (37) مشاركا من طلبة كلية آيسلاندا التي

مدة الدراسة فيها سنتان، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإتقان (DMQ 17) من إعداد (Jozsa and Morgan) لجمع البيانات وتم معالجتها باستخدام الوسائل الإحصائية المتمثلة في (التكرارات، الانحدار المتعدد، تحليل الانحدار اللوجستي، تحليل التباين الأحادي، الاختبار التائي)، ومن أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناء على خصائص الطلبة، وأفاد طلبة التربية التنموية أن درجاتهم أقل بشكل ملحوظ إحصائيا في المجال الأكاديمي والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، والمتعة المتعلقة بالمهام، والدافع الكلي للإتقان، كما أن الطلبة السود أبلغوا عن درجات أقل إحصائيا في المثابرة الاجتماعية مع الأقران، المثابرة الاجتماعية، والعلاقة الأكاديمية مع أعضاء هيئة التدريس، والدافع الكامل للإتقان.(فائق، 2021)

دراسات تناولت متغير نواتج التعلم في البيئة الرقمية:

1-دراسة الشاعر (2006):

استهدفت هذه الدراسة معرفة بيان أثر استخدام مدخل مهام الويب في تنمية مستوي المعرفة المكتسبة لدي الطلاب، وتنمية جوانب إنتاج العروض التقديمية وأثره في تنمية بعض جوانب كتابة الخطة البحثية وتوصلت نتائج هذه الدراسة في التغلب على بعض المشكلات التي يواجهها الطلاب في البحث عن المعلومات والتعامل معها على الويب، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والذي يتضمن منهج التحليل الكمي والمنهج الوصفي، وقد أوصت بضرورة استخدام الأنترنت والويب في مجال التعليم، والتركيز على أساليب التعلم القائم على الاستقصاء والذي يلائم طبيعة الويب كوسط هائل للمعلومات. (عبد العزيز، 2017، ص505)

2-دراسة الجزار (2008):

بعنوان أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعلم الإلكترونية في تحقيق بعض نواتج التعلم لدي الطلاب والمعلمين واتجاهاتهم نحو استخدامها، ويلقي هذا البحث الضوء على أهمية التعليم الإلكتروني في تحقيق النواتج التعليمية لدي الطلاب والمعلمين وتصميم بيئة تعلم إلكترونية في مقرر تكنولوجيا التعلم، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى الوقوف على التحقق من أثر بيئة تعلم إلكترونية (بنمطي التفاعل المتزامن، وغير المتزامن) في مقرر تكنولوجيا التعليم على بعض نواتج التعلم وهي التحصيل الفوري والمؤجل لدى الطلاب المعلمين، بالإضافة إلي التحقق من أثر استخدام التفاعل المتزامن عبر بيئة التعلم الإلكترونية. (عبد العزيز، 2017، ص505)

التعليق على الدراسات السابقة:

- ✓ يتضح لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة، تنوعها بين دراسات محلية ودراسات عربية وأجنبية، لهذا سوف نحاول التعليق عليها وإبراز أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية وتموضعها من الدراسات السابقة.

من حيث الأهداف:

- ✓ اتسمت هذه الدراسات بالتنوع في أهدافها، حيث هدفت بعض الدراسات لتقييم الفصول الافتراضية مثل دراسة (رجم، دادن، 2015) ودراسة (خليف 2009) ودراسة (أحمد 2011) ودراسة (ايدين، يزر(yuzer& Aydin)2006)ودراسة (ريتش وآخرون(Rich&et al)، كما هدفت دراسة (شيليز(Shyles) 2002) إلى معرفة السلامة الأكاديمية و الضمان التعليمي عن بعد، ومن الدراسات من هدفت إلى التعرف على فعالية واثر استخدام الفصول الافتراضية، كدراسة (المبارك 2004)، ودراسة (الخيري 2005)، ودراسة (الشويعي والعسيري2006)، (بدر2010)، (الزهراني2012)، (عوض الله 2013)، (النجار2014)، (العمري2017) (البحيري2019)، فيما ركزت دراسات كل من (بن عيشي، تقرارت2020)، ودراسة (الباوي، غازي، باسل 2019)،(جون وتوماس(Joann&Thomas2005)، على اثر استخدام بعض المنصات، ودراسات تحليلية اهتمت بواقع استخدام الفصول الافتراضية كدراسة (القحطاني2010)، ودراسة (الاسطل2013)، ودراسة (العنزي2017)، ومن الدراسات من هدفت لمعرفة اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية كدراسة (رزق2009)، ودراسة (الغريبي 2009)، فيما هدفت دراسة (المنتشري2015)، ودراسة (خلف الله2017)، (الفلمباني 2014)، لمعرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على الفصل الافتراضي، فيما بحثت دراسة (جودة وآخرون 2017) ودراسة(العمري2019) في العلاقة بين الفصول الافتراضية المتزامنة والغير متزامنة
- ✓ كما وهدفت أغلبية الدراسات والتي تناولت متغير الدافعية للإتقان إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإتقان وبعض المتغيرات (المرونة المعرفية، البنية المعرفية، المبادأة، جودة الحياة الأكاديمية، الإقتدار الإنساني، أساليب المعاملة الوالدية) كذلك التعرف على مستوى دافعية الاتقان تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي، الصف الدراسي، الجنس) كدراسة (البنا والطاحون 2019) ودراسة (وحيد 2017) ودراسة (عبد الله 2017).
- ✓ كما هدفت دراسة (الشاعر 2006) ودراسة(الجزار2008) إلى معرفة استخدام (الويب، ونظم التفاعل عبر بيئة تعليمية إلكترونية) على تنمية بعض جوانب نواتج التعلم.

من حيث المنهج:

استخدمت أغلبية الدراسات المنهج الشبه التجريبي كدراسة (العمري2017)، (المبارك2004)، ودراسة(الفلمباني (2014)، ودراسة(الباوي، غازي، باسل2019)، ودراسة(الغريبي 2009)، و(الواسطي 2020)، (الزهراني 2012)، (المنتشري2015)، (العمري2019) (الدسوقي 2015)، (خلف الله2017)، في حين وظفت دراسة (النجار 2014) المنهج التجريبي ومن الدراسات من كانت وصفية كدراسة (القحطاني 2010)، (الأسطل 2013)، (البحيري 2019)، (عبد الله 2017) ودراسة (باقر 2017) ودراسة (وحيد 2017) ودراسة (البنا والطاحون 2019) ودراسة (مصطفي وكطفان 2019),

وجمعت دراسات أخرى بين المنهج التجريبي والمنهج الوصفي كدراسة (عوض الله 2013)، ومن الدراسات من تناولت المنهج التجريبي بجمعها بين الكمي والوصفي كدراسة (الشاعر2006).

من حيث المتغيرات التابعة:

- ✓ اتفقت دراسة (المبارك 2004)، ودراسة (الخيري 2005)، ودراسة (بدر2010)، دراسة (الزهراني)2012، (العمري 2017)، دراسة (الواسطي2020)، دراسة (الغريبي2009)، دراسة (العمري(2019)، (خلف الله2017)،(الفلمباني2014)، في تناولها التحصيل الدراسي كمتغير تابع، كما تناولت دراسة كل من (المنتشري 2015)،(النجار2014)، (العمري2017)، (جودة وآخرون2017)، تنمية بعض المهارات ك(مهارات التدريس الفعال، مهارات استخدام الحاسوب، مهارات الحوار، مهارات البرمجة) فيما تناولت دراسة الشويعي والعسيري2006، خميس 2019 الاتصال والتفاعل و ركزت دراسة (الدسوقي2015)على فاعلية دافعية الإتقان كمتغير تابع، في حين عالجت دراسة(الشاعر2006) ودراسة(الجزار2008) بعض نواتج التعلم.
- ✓ كما ربطت دراسة كل من (وحيد2017)،(عبد الله 2017)(باقر2018)(حافظ، وحيد2017)(البنا والطاحون 2019)، (مصطفى وكطفان 2019)، (محمد2019)، متغيراتها والمتمثلة في (المرونة المعرفية، البنية المعرفية، المبادأة، جودة الحياة، الاقتدار الإنساني، أساليب المعاملة الوالدية) مع متغير دافعية الإتقان.

من حيث الأدوات المستخدمة:

- ✓ في الدراسات السابقة الذكر تنوعت الأدوات المستخدمة، بين استبانة كدراسة (الاسطل 2013)، ودراسة (عوض الله 2013)، دراسة (أحمد 2011)، دراسة ايدين ويزر (Yuzer&Aydin)،2006، دراسة (ريتش

وآخرون 2009) ومن الدراسات من اعتمدت على الاختبار كدراسة (النجار2014)، (الواسطي 2020) ، (زهراني 2012) ، (بدر2010)، هذا واعتمد (وايترز نايبير2001(Naiper&Waters) في دراسته على المقابلة والاختبار، فيما اعتمدت دراسة بودي 2009(Bodie) على الملاحظة والاستبيان والمقابلة والاختبار، ومن الدراسات من اعتمدت على دراسة حالة كدراسة (دادن ورجم 2015)، كما واعتمدت دراسة (العمري 2017)، ودراسة (خلف الله 2017) على اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة ومقياس، أما دراسة (Yuzer 2007) فقد اعتمدت الاستبيان فقط، فيما اعتمدت دراسة(البنا والطاحون2019) ودراسة (وحيد 2017) ودراسة (حافظ، وحيد 2017) وكذلك دراسة (باقر 2018) على المقاييس.

من حيث النتائج:

- ✓ توصلت جل الدراسات السابقة الى أن الفصول الافتراضية ذات فاعلية في تحصيل الطلاب فهي تعمل على تزويد تحصيل الطلاب في المقررات بدلا من الفصول التقليدية مثل دراسة (المبارك 2004)، ودراسة (الخيري 2005)، ودراسة (بدر2010)، دراسة (الزهراني 2012)، (العمري 2017)، دراسة (الواسطي2020)، دراسة (الغريبي2009)، دراسة (العمري2019)، كما أنها تساعد على التفاعل بين الطلاب والمعلمين وزيادة قدرتهم على إيصال المعلومة واستقبالها والاتصال التفاعلي، والتأثير الإيجابي في أدائهم كما في دراسة (الشويعي والعسيري 2006)، (خليف 2009)، دراسة (كيلي وبيتي2000،khalili&petei).
- ✓ كما دلت نتائج الدراسات السابقة على أن الفصول الافتراضية أعادت صياغة دور كل من المعلم والمتعلم عبر توظيف الحواس المتعددة والمداخل التفاعلية وكما وتتيح ادماج أكثر للتكنولوجيا في التعليم، كما أنها تساعد على زيادة الثقة وتشجع المتعلمين على الاستقلالية بذاتهم، وتزيد القدرة على الاستيعاب والفهم وإتباع أسلوب التفكير العلمي، للوصول إلى حل المشكلات مما يضفي على التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي الضيق. كما أن لها فاعلية في تنمية بعض المهارات لدى الطلبة، وحتى الاتجاه نحو المقررات، إضافة أن الفصول الافتراضية لها دور في تنمية وتطوير العملية التعليمية وتعمل على رفع مستوى وكفاءة المعلمين.

واتفقت دراسة (ريتش وآخرون Rich et all 2009)، مع دراسة (إيدين، يزر yazer & Aydin2006) أن تقنية الفصول الافتراضية المتزامنة لاقت نجاح من خلال استخدام المحاضرات عن بعد، وكذلك السبورات الإلكترونية والمناقشات الافتراضية والوسائل التعليمية الإلكترونية والأدوات المساعدة الافتراضية، وقد ساعد جميع ما سبق في تعزيز استخدام هذه التقنية في التعليم عن بعد بنجاح.

- ✓ وأيدت دراسة (وايترز نايبيلر 2001(Naiper&waters) عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم بنظام الفصول الافتراضية، كما وتوصلت دراسة (الدسوقي 2015)، إلى فاعلية التعلم التشاركي في دافعية الإتقان.
- ✓ في حين دلت دراسة كل من (وحيد2017) ودراسة (حافظ، وحيد 2017) ودراسة (البنا والطاحون 2019)، ودراسة (عبد الله 2017) إلى مستوى مرتفع من دافعية الإتقان عند طلبة الجامعة، وكذا عدم وجود فروق بين التخصصات في دافعية الإتقان.
- ✓ أغلب الدراسات التجريبية توصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية ولصالح المجموعات التي تم تدريسها بالفصول الافتراضية.
- ✓ كما وكشفت دراسة (الاسطل2013)، ودراسة شيليز(Shyles) 2002 عن الصعوبات المادية والفنية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء تدريس المقررات التربوية بتقنية الفصول الافتراضية، مثل عدم توفر قاعات مجهزة، وضعف اتقان مهارات التعامل مع الصفوف الافتراضية، وتغيب معظم الطلبة عن اللقاء المتزامن عبر الصفوف الافتراضية. وكذلك غياب الانضباط والمسؤولية والأمانة العلمية وتشير النتائج إلى حدوث غش وتدليس وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات، كما أن برامج الفصول الافتراضية مكلفة ماديا وخاصة ببناء البنية التحتية التكنولوجية المتقدمة لتوصيل الخدمة التعليمية الإلكترونية من (شبكات دولية أو محلية، ومن برمجيات ومصممين محترفين لبرامج التعلم الإلكتروني، ورقابة وانضباط إداري).

<u>من حيث التوصيات</u>:

أوصت بعض الدراسات كدراسة القحطاني2010، ودراسة عوض الله 2013، الأسطل 2013، دراسة البحيري2019، بضرورة توسيع نطاق التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع الكليات والمدارس وتكثيف الدورات التدريبية لزيادة الوعي بأهمية الفصول الافتراضية، وضرورة توفير الإمكانات المادية والدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس وتوفير بيئة فيزيقية لتحقيق الأهداف التربوية وتوفير الوسائل التي تدعم تحسين وتطوير العملية التعليمية وعقد دورات تكوينية وورش عمل خاصة بالفصول الافتراضية، وتوظيفها في تنمية مهارات وقدرات الطلبة الدراسية، إضافة إلى ضرورة البدء في عملية توسيع نظام التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع المدارس كبرامج التعليم العالي، وتخصيص قدر معين من الدرجات للطلبة أثناء حضورهم الصف الافتراضي لحثهم على الحضور والتفاعل تحقيق الأهداف.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام كلا النوعين من الفصول الافتراضية (التزامنية – الغير تزامنية) مثل دراسة العمري (2019)،جون وتوماس 2005(joann&thomas)،(جودة وآخرون2017)،(الجزار 2008)، فيما اختلفت الدراستين في نوعها فالدراسة الحالية استخدمت google meet– في التعليم التزامني ومنصة class room في التعليم الغير تزامني، أما دراسة (العمري 2019) ودراسة (جودة وآخرون 2017) قد اعتمدتا على برنامج Wizqi في كلا الفصلين، واختلفت مع دراسة الشويعي والعسيري 2006 التي استخدمت بيئة السي شارب (c sharp)الدوت نت (dot net)، ودراسة (الغريبي2009) التي اعتمدت ثلاث فصول إلكترونية وهي (الفصل الإلكتروني التفاعلي، الفصل الإلكتروني التفاعلي، الفصل الإلكتروني التكاملي)، كما واختلفت مع دراسة (الزهراني 2012)، (خلف الله2017)، دراسة ايدن ويزر2006(Yuzer&Aydin)، دراسة (أحمد 2011) التي اتبعت الفصول التزامنية فقط.
- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (حافظ، وحيد2017)، ودراسة (عبد الله2017)، ودراسة (باقر 2018) ودراسة (وحيد 2017)، ودراسة (البنا والطاحون 2019)، ودراسة (مصطفى وكطفان 2019)، ودراسة (Gilmore& Islam &others(2017)، ودراسة (Bruick،2019)، في دراسة الدافعية للإتقان لدى طلبة الجامعة.
- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على برنامج تدريبي كدراسة (المنتشري2015)، (خلف الله 2017)، (الفلمباني2014)، أما الدراسة الحالية فاعتمدت برنامج تعليمي تعلمي.
- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (العمري2017)، (المبارك2004)، (الباوي، غازي، باس2019)،(الغريبي 2009)، (الواسطي 2020)، (الزهراني 2012)، (المنتشري2015)،(الزهراني2016)، (العمري2019)،(الدسوقي 2015)، (خلف الله2017)، (سيد عبد الرحيم 2019)،(الفلمباني2014) في اتباعها المنهج الشبه تجريبي.
- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الواسطي 2020، (الباوي، غازي، باسل 2019)، دراسة (الزهراني 2012)، (الغريبي2009)، (العمري 2017)، في تناولها أثر استخدام الفصول الافتراضية على التحصيل بصفة عامة لكن الدراسة الحالية ركزت على نواتج التعلم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي، وتشابهت مع دراسة(الجزار 2008)، واختلفت مع دراسات أخرى، فمنها من اعتمدت على نموذج المجموعة واحدة كدراسة (المبارك 2004)، ومنها من اعتمدت نموذج المجموعتين (ضابطة وتجريبية) مع قياس قبلي وبعدي، كدراسة

الزهراني 2012، ودراسة (خلف الله ،2017)، دراسة (بدر 2010)، (النجار2014)، ومنها من استخدمت نموذج مجموعتين تجريبيتين كدراسة (جودة وآخرون2017)، ومن الدراسات من اقتصرت على نموذج الثلاث مجموعات تجريبية كدراسة الغريبي2009، ومنها من اعتمدت أربع مجموعات كدراسة بودي (Bodie،2009).

- اختلفت الدراسة الحالية في هدفها مع بعض الدراسات السابقة فمنها من درست اثر استخدام الفصول الافتراضية كدراسة المبارك (2004) ودراسة الغريبي (2009) ودراسة بدر (2010) وبعضها الاخر درست فاعلية استخدام الفصول الافتراضية كدراسة (سيد عبد الرحيم2019) ودراسة الزهراني (2012) (عوض الله 2013)، دراسة البحيري (2019) (الخيري2005)، وتشابهت مع دراسة رزق 2009، ودراسة الغريبي (2009) في معرفة اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية. كما وتشابهت مع (دراسة العمري2019)، (جودة وآخرون2017) في تبنيها للفصلين التزامني والغير تزامني.
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بناء البرنامج فدراسة (المبارك2004) تمت فيه استعارة فصل افتراضي جاهز تزامني وغير تزامني (برنامج Room Talk) وتم انشاء الفصل الخاص به، كذلك في دراسة (المنتشري2015) قامت الباحثة بالاشتراك في الفصل الافتراضي(ellumniate) لمدة محددة ومن ثم إجراء التعديلات حسب البرنامج التدريبي، فيما قام الغريبي 2009 بالحصول على برمجية تعليمية محكمة وإضافة التعديلات عليها، اما الدراسة الحالية فالباحثة من قامت ببناء برنامج تعليمي تعلمي باستراتيجيات الكترونية معينة في مقرر دراسي.
- تشابهت دراسة (المبارك 2004)، (الغريبي2009)، (الزهراني 2012)، في تنمية التحصيل في مستويات التذكر والفهم والتطبيق مع الدراسة الحالية في تنمية نواتج التعلم في الجانب المعرفي الذي يشمل (التذكر، الفهم، التطبيق).
- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في العينة المستخدمة وهي طلبة الجامعة ومنها دراسة (المبارك 2004)، (بن عيشي، تقرارت 2020)، (الخيري، 2005)، (رزق، 2009)، (خليف، 2009) (بدر، 2010)،(الزهراني، 2012)، (العمري، 2017)، (البحيري، 2019)، (الواسطي2020،)، (كيلي وبيتي2000(Khalili&Petei)، (ويترز نايبير،2001(Naiper&waters)، (الشويعي والعسيري، 2006)، (العمري،2019)، (الدسوقي،2015)، (عبد الله،2017)، (حافظ، وحيد ،2017)، (مصطفى وكطفان،2019).

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام أدوات البحث، فالدراسة الحالية اعتمدت على مقياسين وهما مقياس نواتج التعلم ومقياس الدافعية للإتقان، في حين تشابهت مع دراسة (الدسوقي،2015) ودراسة(وحيد ،2017)(عبد الله ،2017)(باقر ،2018)(البنا والطاحون،2019)(مصطفى وكطفان ،2019) في مقياس الدافعية للإتقان.
- لم تتناول ولا دراسة من الدراسات السابقة أثر التكنولوجيا على الدافعية للإتقان ونواتج التعلم عدا دراسة (الدسوقي 2015) والتي تناولت أثر التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية دافعية الإتقان، ودراسة (الجزار ،2008) والتي تناولت أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعلم الإلكترونية في تحقيق بعض نواتج التعلم.
- كما لم نجد (في حدود علمنا) ولا دراسة سابقة تناولت برنامج تعلمي لتنمية الدافعية للإتقان، وتنمية نواتج التعلم.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

– تعتبر الدراسات السابقة بمثابة دعامة للدراسة الحالية، فقد ساعدت في تكوين تصور شامل لدي الباحثة عن الفصول الافتراضية التزامنية والغير تزامنية وتوجيه الدراسة الحالية، فقد ساعدت على التعرف على الطرق اللازمة لدراسة مثل هذه المواضيع.

– مراجعة الدراسات المتعلقة بمتغيرات البحث رسمت طريق واضح المعالم، لتمتلك هذه الدراسة بصمة ومسار مختلف في كيفية التعاطي مع متغيرات البحث ودقة التصميم بمراحله للحصول على نتائج موثوقة.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة

– استفادت الدراسة الحالية في اختيار المنهج الملائم والعينة المناسبة

– ساهمت الدراسات في اختيار فروض الدراسة

– استفادت الدراسة الحالية من خطوات بناء برنامج قائم على الفصول الافتراضية كما حددتها الدراسات السابقة.

سادسا-فرضيات الدراسة:

1-هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان لدى المجموعتين التجريبيتين.

1.1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في القياس البعدي لدافعية الإتقان.

1-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين التجريبيتين في دافعية الإتقان.

1-3- حجم الأثر الذي يتركه البرنامج لدى المجموعتين التجريبيتين كبير في دافعية الإتقان.

2-هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية بعض نواتج التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين.

1.2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في القياس البعدي لبعض نواتج التعلم.

2-2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين التجريبيتين في بعض نواتج التعلم.

2-3-حجم الأثر الذي يتركه البرنامج لدى المجموعتين التجريبيتين كبير في بعض نواتج التعلم.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصول الافتراضية

تمهيد: انبثق التعليم المعتمد على الأنترنيت كمنهج ووسيلة تعليمية لمساعدة المتلقي في الحصول على المعلومة دون القلق بشأن الزمان والمكان، وذلك من خلال محتوي علمي، مختلف عما يقدم في الكتب حيث يعتمد المحتوي الجديد على الوسائط المتعددة (نصوص، رسومات، صور، فيديو، صوت) ويقدم في صورة مواد إلكترونية متطورة مثل الحاسوب، والأنترنت، والأقمار الاصطناعية، والإذاعة والتلفزيون، والأقراص الممغنطة، والبريد الإلكتروني.

1-مفهوم الفصول الافتراضية: (Virtual classes)

يمكن تعريف الفصول الدراسية الافتراضية على أنها بيئات قائمة على الكمبيوتر(katrin.et.all.2009) فهناك مسميات عديدة لهذه الفصول، منها الفصول الإلكترونية أو الفصول الذكية أو فصول الشبكة العالمية للمعلومات أو الفصول التخيلية، وقد وردت عدة تعريفات حول الفصول الافتراضية:

عرفها (فخري، مبارز،2013، ص23) (قحطاني، د.ت، ص220) و(jadhav،2011) بأنها "فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب، ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيد بزمان أو مكان، وعن طريقتها يتم استحداث بيئات تعليمية افتراضية بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية، يكون الطالب في مركز التعلم ويتعلم من أجل الفهم والاستيعاب كما وتوفر بيئة ملائمة للمتعلمين للاتصال عن بعد وجها لوجه، تماما مثل الفصول التقليدية، والفصل الافتراضي يتيح للمتعلمين حضور الشرح من أي مكان في العالم، ويهدف الي توفير التعلم تجربة مشابهة لأحد الفصول الحقيقية".

أشار إليها (حسني،2012) بأنها "غرف خاصة مجهزة بأنظمة إلكترونية تعمل بوصلات وأسلاك، أو باستخدام موجات قصيرة عالية التردد تربط عادة بالأقمار الصناعية، أو بوسائل اتصال أخرى قد يكون الأنترنيت أحدهما بحيث يتيح التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم من ناحية وبين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى، وبين عدة مدارس من ناحية ثالثة بالصوت والصورة، من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي على الهواء مباشرة".

يراها فيدا(Vida.2010.p467) على "أنها منصة إلكترونية، لتقديم الدروس من خلال المعلم عبر بيئة تعلم افتراضية سواء في المدرسة أو خارجها مع إمكانية الوصول للمتعلم في أي مكان بدون إعدادات مكلفة، وأيضا وصول المتعلم إليها بسهولة ودون تكاليف ضخمة ".

أشار (Hiltz, Starr Roxanne; Turoff, Murray،1994) إلى أن الفصول الافتراضية هي بيئة تعليمية مبنية على البرمجيات، والتي تدعم التعلم التعاوني بين الطلاب الذين يشاركون في الأوقات والأماكن التي يختارونها "ويستطيع الطلاب الوصول إلى سجل أنشطتهم، كما وبإمكان الأستاذ مراجعة حالة الأنشطة لأي طالب، وطلب القيام بالأنشطة في تسلسلات معينة، وتعيين الأنشطة حسب الحاجة وتشمل أنواع الأنشطة، الأسئلة، الإجابات، ودفتر التقديرات الإلكتروني".

وفي نفس الصدد يرى (الجادر،2019، ص6) "أنها أدوات وتقنيات وبرامج على الشبكة العالمية (الأنترنت) تمكن المدرب من نشر الدروس، ووضع الواجبات والأعمال المنزلية والمدرسية والتواصل مع طلابه بعدة تقنيات، كما تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس التعليمية، وحل الواجبات، وإرسال الأعمال، والمشاركة في المناقشات".

ويعرف (خليف،2009، ص62) " الفصول الافتراضية أنها وسيلة حديثة، تعتمد على أسلوب التعليم التفاعلي لتقديم الدروس المباشرة والمحاضرات على الأنترنيت والتدريب عن بعد، حيث يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والطالب ".

ويرى (Maheswari،2011) أن "الفصول الدراسية الافتراضية تركز على المتعلم، فهي تعطي المتعلمين مرونة الحضور في راحتهم وتشمل الميزات السائدة في الفصول الدراسية الافتراضية مثل التقويمات عبر الأنترنت، وأدلة المساعدة وكتب الدرجات عبر الأنترنت، والامتحانات والاختبارات، بالإضافة إلى رسائل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية، وغرف الدردشة، ولوحات المناقشة، ونقل الملفات".

أشار (عبد الرازق،2016) بأن "الفصول الافتراضية هي أدوات وبرمجيات على شبكة الأنترنيت، تمكن المعلم من نشر الدروس ووضع الواجبات والمهام الدراسية والاتصال بالطلاب، من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف، والدروس التعليمية، وحل الواجبات، وإرسال المهام، والمشاركة في ساحات النقاش والحوار، والاطلاع على خطوات سيره في الدرس والدرجة التي حصل عليها".

عرفها (الثبيتي، 2014، ص38) و(Aydin*yuzer،2006،p 11) "بأنها بيئة إلكترونية، تفاعلية عن بعد، تحاكي تماما الفصل الدراسي بشكله التقليدي وتضيف عليه المزيد من المزايا في إطار التفاعل المتبادل بين كافة المشاركين، باستخدام العديد من الأدوات، تقع على شبكة الأنترنيت وتحاكي هذه البيئة الصف الفيزيقي المعتاد من حيث عناصره، وما يحدث فيه من تفاعلات صفية، وما يستخدمه المعلم من استراتيجيات تدريسية من أجل تعلم وتعليم مقرر دراسي معين، وتوظف في هذه البيئة أدوات التعلم الإلكتروني كالبريد الإلكتروني، مجموعات النقاش، الشبكة النسيجية، نقل الملفات، اللوح الأبيض التشاركي".

ويراها (الأحمري،2019، ص314) "بأنها فصول تعتمد التقنية، لإتاحة المجال للقاء المعلم بالطلاب عن طريق الأنترنيت في أوقات مختلفة".

يعرفها (قحطاني، د.ت، ص220) و(jadhav،2011) أنها" فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب، ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات، حيث لا تتقيد بزمان أو مكان، وعن طريقتها يتم استحداث بيئات افتراضية بحيث يستطيع الطلاب بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية، كما وتوفر بيئة ملائمة للمتعلمين للاتصال عن بعد وجها لوجه، تماما مثل الفصول التقليدية، والفصل الافتراضي يتيح للمتعلمين حضور الشرح من أي مكان في العالم، ويهدف إلى توفير التعلم تجربة مشابهة لأحد الفصول الحقيقية".

في دراسة (المبارك، 2004، ص48) حدد مفهوم الفصول الافتراضية "على أنها عبارة عن غرفة قد تكون إحدى الوحدات التي يتكون منها مركز مصادر التعلم في المدرسة، ويتم تجهيز الغرفة بوصلات وأسلاك أو باستخدام موجات قصيرة عالية التردد".

عرفت (حجازي، هنداوي،2016، ص556) "بأنها أنظمة إلكترونية، تتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من عضو هيئة التدريس والطالب، حيث تتيح التفاعل بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي عبر الأنترنيت وتستخدم في تقديم الدروس المباشرة والمحاضرات على الأنترنيت بالإضافة إلى التدريب عن بعد".

أشار (hana Abdullah al-nuaim،2012) و (Ajish Abraham& Savithri Rajaratnam ،2012) بأن "الفصول الافتراضية عبارة عن بيئات عبر الأنترنت، تمكن الطلاب والمدرسين من التواصل بشكل متزامن، عن طريق الصوت، والفيديو، والدردشة النصية والسبورة التفاعلية، ومشاركة التطبيقات، والاقتراع الفوري، وغير ذلك من الميزات، كما لو كانوا يقفون وجها لوجه في الفصل الدراسي لدعم عملية التعلم التعاوني".

هذا وعرف (محمد السيد،2011) الفصول الافتراضية على أنها" نظام مصمم لدعم التعليم والتعلم في اعدادات تعليمية، حيث يتم التركيز على الإدارة ويعمل بشكل طبيعي عبر الأنترنيت ومزودة بمجموعة من الأدوات مثل تلك المتعلقة بالاختبار والتواصل وتحميل المحتوى ومراجعة عمل الطلاب ومشاهدة الوظائف...".

من خلال التعاريف السابقة، يمكن أن نستخلص مجموعة نقاط حول الفصول الافتراضية:

- بيئة الفصول الافتراضية هي بيئة تحاكي البيئة التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيد بزمان أو مكان، بها مجموعة أنشطة تشبه الفصل التقليدي.

-تغير الفصل التقليدي عما كان سابقا، فكان يرتكز على الشرح، والإلقاء فتحول إلى بيئة تعلم تفاعلية تقوم على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين والوسائط المتعددة، كما أنها بيئات تنشأ عبر شبكات الأنترنيت تجمع بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين افتراضيا باختلاف أماكن تواجدهم، حيث يصبح فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

-هي أحد أساليب التعلم، تدار فيها العملية التعليمية من خلال تقنية المعلومات، من حواسيب آلية وشبكة الأنترنيت ووسائط متعددة، بين المعلم والمتعلم، عن طريق الحوار والنقاش عبر شبكة الأنترنيت والبريد الإلكتروني، كما باستطاعة المتعلمين المتباعدين إعادة مشاهدة المحاضرات الإلكترونية التي يتم تخزينها.

2-أهمية الفصول الافتراضية:

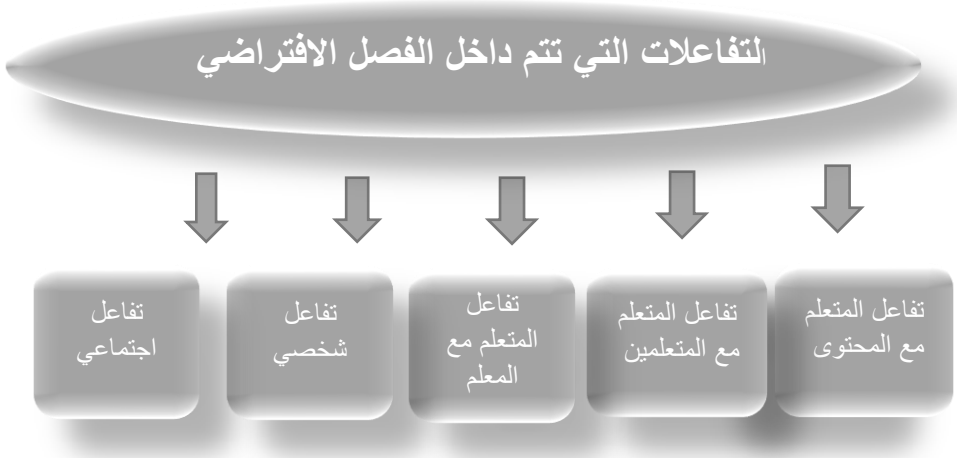
تعتبر الفصول الافتراضية هي الأداة الرئيسية للتعلم المدمج لأنها تسمح بكسر حواجز الوقت والمكان بين المعلم والطالب، من أجل تطوير مقرر الدراسات وتطبيقه،(2018.all.et.Enrique)، فقد توصلت بحوث ودراسات كثيرة عملت على المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الفصول الافتراضية أهمية استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بشكل عام، وفي برامج التعلم عن بعد بشكل خاص، وقد أثبتت نتائجها تفوقا للمجموعات التي تعلمت عن طريق الفصول الافتراضية، على المجموعات التي تعلمت عن طريق الفصول التقليدية، فقد أشارت دراسة كل من (أحمد المبارك، 2004)، (عماد خيري،2006) (سعود سياف،2007)، (رمضان حشمت،2008) أهمية استخدام الفصول الافتراضية في التعليم، فهي تعمل على تحقيق التفاعلية مستخدمة في ذلك جميع أدوات التواصل التزامنية والغير تزامنية. (محمد السيد، دس، ص62)

كما وتشير نتائج التجارب الميدانية الشبه التجريبية التي شملت أقساما متطابقة من الدورات الجامعية المقدمة في الفصول الدراسية التقليدية والافتراضية، إلى أنه يوجد فرق كبير ثابت بين النمطين في إتقان الطلاب للمواد، ففي دورة علوم الحاسوب، كانت الدرجات أفضل في القسم المبني على الأنترنت، ومن الناحية الذاتية، يفيد معظم الطلاب بأن الفصل الدراسي الافتراضي يحسن الوصول إلى الأنشطة التعليمية وهو عموما أسلوب أفضل للتعلم، ومع ذلك فإن هذه النتائج المواتية تتوقف على عدد من المتغيرات، بما في ذلك خصائص الطلاب والوصول الكافي إلى المعدات.(Hiltz & Starr Roxanne، 1993)

كما أشارت دراسة (Aydemir.karaman، 2013) والتي استهدفت تحديد العناصر التي تجعل بيئة الفصول الافتراضية فعالة، من حيث البيئة والأسلوب وتوصلت إلى استراتيجيات المشاركات الفعالة للطلاب والمشاركين، وتلخيص المواد المعروضة من خلال الفصول الافتراضية وإثارة دافعية الطلاب المشاركين.

(محمود سيد، 2015، ص152) كما وتشير التفاعلية Interactivity إلى أنها تعلم نشط، يتفاعل المتعلم خلاله مع المعلومات لتحويلها إلى معني شخصي جديد. (عبد الرحمن،2003)

ويمكن تقسيم أنواع التفاعلات التي تتم داخل الفصول الافتراضية كما أوضح (felix.2002) إلى ما يلي:



شكل رقم (01) يبين التفاعلات التي تتم داخل الفصل الافتراضي من تصميم الباحثة

-**تفاعل المتعلم مع المحتوى**:

يتم تقديم مواد الدراسة بصيغ متعددة، مع ما ينتج عن ذلك من تغذية راجعة وطرح الأسئلة، ومناقشة وحوار مباشر، وتحكم في كم المعلومات وتتابعها، ويتم التفاعل مع المحتوى من خلال التركيز على المتعلم والمعلم فالتركيز على المتعلم يسهل الحصول على نتائج عملية التعلم، ويتم التفاعل التعليمي من خلال:

تنظيم موضوعات المناقشة في شكل موضوعات رئيسية، بحيث يشتمل كل موضوع على موضوعات فرعية مستقلة لتمكن الطلاب من المتابعة المطروحة حول المقرر ومناقشتها بشكل جيد، وتخصيص20% على الأقل من الدرجة الكلية للمقرر لمشاركة الطلاب في مناقشة موضوعات متعلقة بالمقرر عبر الأنترنيت.

-**تفاعل المتعلمين مع بعض**: من خلال الاتصال بين المتعلمين والتفاعل فيما بينهم بأسلوب تزامني أو غير تزامني.

-**تفاعل المتعلم مع المعلم**: "تسمح الفصول الافتراضية للأساتذة والطلاب بالتفاعل عبر الأنترنيت بشكل متزامن، فالأستاذ يعمل على مساعدة الطلبة في التقدم في إنجاز المهام التعليمية، ومدى ملائمة الاستراتيجيات التعليمية المستعملة، وفي المقابل يتفاعل المتعلم مع المعلم بالتغذية الراجعة حول واجبات المقرر والإجابة عن الأسئلة والاختبارات".

-**التفاعل الشخصي:** يعد التفاعل الشخصي عاملا أساسيا في نجاح بيئة التعلم عبر الأنترنيت، فهي تعتمد على مراقبة التعلم الذاتي للطلبة في بيئات الفصل الدراسي الافتراضي من خلال توفيرها للدعم الأدائي فهو نظام إلكتروني يوفر وصولا شاملا للمعلومات والنصائح وخبرات التعلم والأدوات لمساعدة الأفراد على إكمال المهام بأقل قدر من المساعدة من الآخرين.

-**التفاعل الاجتماعي:** يعمل التفاعل بشكل فعال على تحسين رضا الطلاب، وهو مفيد جدا في الجانب الاجتماعي للتعليم، لأنه يسمح بالتفاعل بين المتعلمين والمعلمين. (محمد السيد، د ت، ص ص64، 65)

3-عوامل ومتطلبات نجاح الفصول الافتراضية:

هناك العديد من العوامل التي تساعد في نجاح الفصل الافتراضي من بينها:

- ✓ العوامل والمتطلبات التعليمية: تتمثل في اختيار المقررات الأكثر مناسبة للتعلم الإلكتروني واختيار الأنشطة المناسبة وكذلك توظيف التكنولوجيا كجزء مكمل للأنشطة التعليمية واستخدام أساليب مناسبة لتقويم التعلم.
- ✓ العوامل والمتطلبات التكنولوجية: من بين العوامل التكنولوجية، كما حددها (بسيوني ،2007)، التفاعل ونقل الصوت والصورة في اتجاهين، إضافة لتوفير البرامج الإلكترونية والأجهزة والمعدات المناسبة وإعداد الترتيبات اللازمة في الموقع الرئيسي ومواقع التعليم عن بعد، واتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية إبداعات الأساتذة على الشبكة وحفظ حقوق الملكية.
- ✓ العوامل والمتطلبات التنظيمية والإدارية: "تتمثل في إعداد مواقع التعلم من بعد، وتجهيزها وتنظيمها، واستقبال طلبات المتعلمين وتزويدهم بالخطة الدراسية والمواد التعليمية"
- ✓ متطلبات خاصة بالطلاب: يختلف طلاب الفصول الافتراضية عن طلاب التعليم التقليدي من حيث الخصائص والاستعدادات، فطلاب الفصول الافتراضية يفضلون الدراسة المستقلة فهم يتعاملون مع التكنولوجيا مع توافر المهارات اللازمة. (المنتشري،2011، ص ص 21، 22)

4-أهداف الفصول الافتراضية:

أشار (محمد السيد، ص ص64، 65) إلى مجموعة أهداف للفصول الافتراضية من بينها:

-الفصول الافتراضية تعمل على تقديم الخبرات والمواقف والمثيرات التي لا يستطيع المعلم توفيرها في الفصول التقليدية، وذلك عن طريق التنويع في استخدام مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية، كما أن الفصول الافتراضية تعمل على التنويع في مصادر المعلومات الإلكترونية، وبالتالي فهي تعمل على خلق بيئة تعلم تفاعلية تقضي على مشكلة الشرود الذهني للمتعلمين.

-تدعم التفاعل الإلكتروني بين الطلاب والمعلمين، من خلال استخدام أدوات الاتصال والتفاعل المتزامنة وغير المتزامنة.

-التغلب على مشكلة الزمان والمكان اللذان يعترضان المعلم والمتعلم.

-الفصول الافتراضية تساعد في معالجة بعض المشكلات التربوية كالفروق الفردية والتسرب الدراسي.

5-إيجابيات وسلبيات الفصول الافتراضية:

أشارت دراسة (العجاجي، 2017، ص 153) إلى أن أهم إيجابيات الفصول من وجهة نظر المعلمات، أنها تؤدي إلى زيادة المهارات في استخدام الحاسب لدى الطالبات والمعلمات، وزيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين، أما سلبياتها تظهر في أنها تحتاج لجهد كبير، بالإضافة إلى تكرار حدوث الأعطال الفنية وعدم انتظام أوقات الأسئلة والإجابة بين الطالبات والمعلمات، كما وأكد (Matt Bower.2006)أن الفصول الافتراضية تتيح ممارسات تعليم أكثر فعالية للمتعلمين من خلال السماح للطلاب بالتحكم بشكل أكبر في خبراتهم التعليمية، وقد ذكر (خليف، 2009) مجموعة من إيجابيات وسلبيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلاب وهي كما يلي:

جدول رقم (01) يبين إيجابيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلاب

إيجابيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين	إيجابيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلاب
_تساعد على دمج التقنية في التعليم _تزيد من دافعية الطلبة للتعلم _تؤدي للتفاعل والتواصل بين الطلبة والمعلمين	_تساعد المعلمين في توصيل المادة العلمية للطلبة -تؤدي الى زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين -تؤدي لزيادة مهارات استخدام الحاسوب

(دادن، رجم،2015، ص90)

جدول رقم (02) يبين سلبيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلاب

سلبيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين	سلبيات الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلاب
-ضرورة اتقان استخدام الحاسوب من الطلاب -ضرورة توفر شبكة الأنترنيت -ضرورة توفر نظام إدارة ومتابعة لنظام الفصول الافتراضية -ضرورة أن يكون للمدرس كفايات تأهله للتعامل مع الفصول الافتراضية (انس علي،2018، ص38)	-عدم انتظام أوقات الأسئلة والإجابات بين الطلاب والمعلمين -حدوث أعطال فنية أثناء الدرس الإلكتروني -انشغال الطلاب بالحاسوب وعدم التركيز -إمكانية انتحال شخصيات مختلفة (دادن، رجم2015، ص90) -تحتاج لجهد كبير من الطلاب -استغلالها بشكل كبير في الدردشة (النجار،2014 ،ص31)

وقد أشار (محمد السيد، دس، ص ص65 ،66) إلى أهم إيجابيات الفصول الافتراضية ومنها:

-تشجيع الطالب عل المشاركة وتمكينه من تجاوز حاجز الخوف أو الخجل

-تتيح الحرية الكاملة للطالب لاختيار الوقت والمادة التعليمية والمعلم، مما يمكن من تنويع مصادر المعرفة ويضمن أفضل استيعاب

-تصميم بيئة تعلم متكاملة وتنافسية

-تسجيل الدورات داخل الفصول الافتراضية حتى يتمكن الطلبة من الرجوع إليها

-الفصول الافتراضية تجعل التعليم متمركزا حول المتعلم مع التركيز على نقاط القوة الفردية للمتعلمين

-مراعاة ظروف المعلمين والطلاب الذين قد تحرمهم بعض الظروف من الحضور للدراسة كالإعاقة أو المرض

-انخفاض كبير في تكلفة التعليم وتغطية عدد كبير من التلاميذ والطلاب في مناطق جغرافية مختلفة

- السرعة العالية في التعامل والاستجابة وتقليل الأعباء على الإدارة التعليمية فهي لا تحتاج إلى متابعة

-تمكن الفصول الافتراضية من الحضور والغياب أو رصد الدرجات فكل هذا يتم بشكل إلكتروني

– الوصول إلى مصادر المعرفة بطرق سهلة واختصار وقت البحث عن المعارف

–تمكين المعلم من اكتساب المزيد من المعارف والمهارات والخبرات باعتماد التكنولوجيا الحديثة

كما أشارت دراسة (هاشم ،2018، ص 38) إلى بعض إيجابيات الفصول الافتراضية منها دعم التعليم التفاعلي، وتشجيع الطالب على المشاركة دون خوف، وزيادة القدرة على البحث لدى الطلاب.

6-مميزات وخصائص الفصول الافتراضية:

ذكر (بسيوني، 2000) و(Zong &Gingtang،2007) في دراستهما لبعض مزايا الفصول الافتراضية، منها أنها لا تحتاج لقاعات دراسية، عكس الفصول التقليدية كما أنها تتميز بالتفاعل، المرونة وإزالة الحواجز المكانية والزمانية والاستجابة، والمتابعة المستمرة، كل هذا يتم بشكل إلكتروني دون وضع أعباء على الإدارة المدرسية.

وأكد (Song&Yan.2013) في دراسة قام بها حول الفصول الافتراضية أن أهم ميزات الفصل الدراسي الافتراضي أنها طريقة جيدة لتنمية قدرة الطالب على التعلم الذاتي، حيث يتعلم الطلاب في الفصل الافتراضي كيفية بدء تعلمهم، ومدى السرعة التي يمكنهم بها وكيفية حل بعض المشكلات بأنفسهم فهي مفيدة حقا لتطوير قدرتهم على التعلم، ويصبح الطلاب الحسم الرئيسي لعملية التعلم.

كما أكد (المبارك،2005، ص ص49 ،50) أن الفصول الافتراضية تعمل على توفير الوقت والجهد على المعلم، في مراجعة وتصحيح ومراقبة الدرجات وتنظيمها، مما يجعله يكرس وقته وجهده للمهام التربوية.

وأشار (خلف الله ،2017) إلى مميزات أخرى للفصول الافتراضية قسمها إلى مميزات مرتبطة بالمتدربين ومميزات مرتبطة بالمؤسسة التعليمية كما يلي:

- ✓ مميزات مرتبطة بالمتدربين:

–تتيح الفصول الافتراضية للمتدربين المشاركة في محاضرات وندوات عن بعد أو في جامعات أخرى وتمكنهم من الاستفادة منها.

–سرعة الوصول للمعلومة بأقل وقت ممكن.

–تنمية المهارات الاجتماعية الافتراضية والعمل التعاوني وتشجيع المشاركة الإيجابية.

- ✓ مميزات مرتبطة بالمؤسسة التعليمية: أشارت دراسة كل من (خلف الله،2017، ص ص 433،434) ودراسة (زيتون، 2005) إلى بعض مميزات الفصول الافتراضية متمثلة في:

–تخفيف تكاليف التجهيزات، الشبكات، والمعدات وتكاليف طباعة الكتب

– تحسين عملية التدريب، ولا يتم ذلك إلا من خلال التغذية الراجعة والفورية، وتحديث محتوى البرامج التدريبية بشكل مستمر.

– من خلال سهولة إدارة جلسات التدريب الافتراضية، تخفف الأعباء التدريبية وكذا أعباء عملية التقييم.

– توظيف وسائل التقييم عن بعد عن طريق توفير أداة تقييم مستمرة لتقييم المتدربين بالفصل الافتراضي.

– يمكن الاستفادة من النظام في جميع المواد التعليمية المبرمجة على تصميم برمجية تعليمية وتدريسها عن طريق النظام.

أضاف (vida ،2010) مميزات أخرى للفصول الافتراضية منها إنشاء بيئة تعليمية واستخدام الفصل الافتراضي دون الحاجة إلى معامل خاصة به، والوصول السهل إلى المعلومات، وإتاحة إيصال الدروس مباشرة للطلبة أيضا وعقد اللقاءات المختلفة، ومشاركة المحتوى الإلكتروني عبر الويب، مما يسمح للمتعلمين بإمكانية التعاون ويجعلهم أكثر استقلالا أثناء تعلمهم مما يتيح قدر كبير من المرونة للعملية التعليمية التعلمية، هذا ما يؤكد على فكرة تأسيس تعلم ممزوج بشكل فعال دون التقيد بالزمان والمكان.

وأشارت دراسة (Dilani S. P.Gedera, (2016) إلى أن بيئات التعلم عبر الأنترنيت تعمل على توفير للمتعلمين فرص للمرونة والتفاعل والتعاون، واكتشاف طرق كثيرة لبناء المعرفة، وتعزيز التدريس والتعلم واكتساب الخبرات خارج الجدران الأربعة للفصل العادي، فالتعلم يزيد من الحافز لدى الطلاب.

وحدد yilmaz (2015) بعض مزايا الفصول الافتراضية، منها توفير الدافع للمتعلمين وتعزيز التفاعل في الوقت الحقيقي، وتوفير أنظمة التغذية الراجعة المتزامنة الجيدة، والانضباط في التعلم، مما يزيد من معدلات الإنجاز، وأظهر (عبد الحافظ، 2012) في دراسته أن "التخفيف من الأعباء على الإدارة التعليمية والسرعة العالية في التعامل والاستجابة، من أهم مميزات الفصول الافتراضية، إضافة لإمكانية تغطية عدد كبير من الطلاب في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة، والتوسع دون قيود، كما أنها لا تحتاج إلى متابعة للحضور والغياب أو رصد الدرجات فكل هذا يتم بصورة إلكترونية".

- من خلال ما استعرضناه سابقا حول مميزات الفصول الافتراضية، تشير الدراسات أن الفصول الافتراضية من النظم الحديثة التي غيرت دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فهي تنمي اتجاهات وميول إيجابية للمتعلمين تجاه عملية التعلم، وتتيح العديد من الإمكانيات والوسائل التي تعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم، كما أنها تساهم في جعل التعلم أقل صعوبة فهي تحاول أن ترفع القدرة على الاتصال بين الطلاب فيما بينهم من جهة، وبين الطلاب والمعلمين من جهة أخرى ، وتوفر للطلاب ما يحتاجونه من برامج تعليمية وتدريبية دون التقيد بالمكان أو الزمان عن طريق استخدام تقنيات

والأدوات التكنولوجية المتنوعة، من أنترنت، و أجهزة الحاسب الآلي، والبث المباشر عن طريق التطبيقات الإلكترونية، وغيرها من التقنيات التي توفرها التكنولوجيا بشكل متزامن، أو غير متزامن.

يشير (خميس، 2003) إلى مجموعة من الخصائص للفصول الافتراضية يمكن توضيحها كما يلي:

- تقوم هذه الفصول بشكل كامل على شبكة الويب بالأنترنيت من خلال مواقع تعليمية على الشبكة.
- يقوم الطالب بالدراسة الفردية المستقلة للمقررات المنقولة إليه عن طريق الويب، وهي عبارة عن رزم برامج ووسائل متعددة تشتمل على الأهداف، والمحتوى، والتدريبات، والأنشطة التعليمية المناسبة، وتشتمل هذه المقررات على روابط تربطها بمواقع أخرى لمصادر المعلومات على الويب.
- يمكن للطالب الاشتراك مع زملائه والدخول على فصول الدردشة والمناقشة، وقاعات المحاضرات على الخط المباشر بالويب عن طريق مؤتمرات الكمبيوتر المتزامنة.
- يقوم الطالب بإجراء التجارب العلمية والعملية وذلك من خلال الدخول إلى المعامل على الويب.
- يمكن للطالب التعاون والتشارك مع زملائه عبر مؤتمرات الكمبيوتر في عمل التقارير وكتابة البحوث وحل المشكلات.
- إذا أنهي الطالب دراسة المقرر يمكنه الاتصال بأستاذ المقرر لإجراء الاختبار النهائي(الثبيتي، 2014، ص ص 39، 41)

كما أشار (خليف،2011) إلى بعض الخصائص والمتمثلة أساسا في أن الفصول الافتراضية لا تحتاج إلي مهارات تقنية عالية جدا في التعامل معها أو مع الحاسوب، كما تتميز بسهولة ضبط الفصل من قبل المعلم وذلك بفضل الخصائص المتوفرة في الفصل والخيارات الموجودة أمام المعلم. (خليف،2011، ص13)

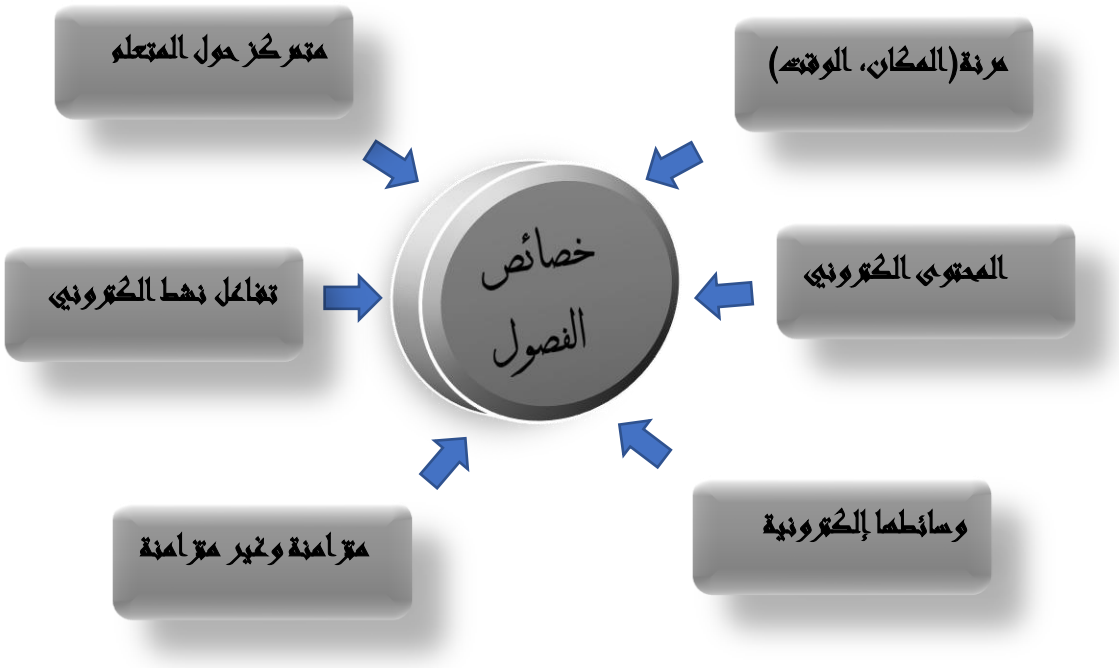
وحدد(خضاري،2017) مجموعة خصائص تميز الفصول الافتراضية، فهي توفر محتوى التعلم للمقررات الدراسية طوال اليوم على مدار 24 ساعة وفي جميع أيام الأسبوع كما يحصل الطالب على المادة العلمية في أي وقت ومن أي مكان، عن طريق استخدام الحاسوب وشبكة الأنترنيت.

- التواصل بين المعلم والطلبة من خلال البريد الالكتروني والمنتديات
- التنوع في طرق عرض المعلومات وتوضيحها
- تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب وذلك من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة (خضاري،2017، ص 373)

وقد ذكر (الحربي، 2020، ص426) مجموعة من خصائص تميز الفصول الافتراضية كانت أبرزها:

-توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم، وإمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة، من أجل تمكين المعلمين من النقاش، فالمعلم بإمكانه عمل استطلاع سريع لمدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس.

والمخطط الآتي يبين باختصار خصائص الفصول الافتراضية:



شكل رقم(02) يبين خصائص الفصول الافتراضية من إعداد الباحثة

7-مكونات الفصل الافتراضي:

يري التودري (2004) أن الفصل الافتراضي(الإلكتروني) يتألف من المكونات التالية:

- ✓ خاصية التخاطب المباشر (بالصوت فقط، أو بالصوت والصورة)
- ✓ التخاطب الكتابيChat Text
- ✓ السبورة الالكترونية E-board
- ✓ المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المدرس والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم) Sharing Application
- ✓ إرسال الملفات وتبادلها بطريقة مباشرة بين المعلم وطلابه File Trasfer
- ✓ متابعة الدروس وتواصل المعلم مع كل طالب على حدة أو لمجموعة طلاب في آن واحد Private Message

- ✓ خاصية استخدام برامج العرض الإلكتروني PowerPoint Slide
- ✓ خاصية استخدام برامج الأفلام التعليمية Video Clips
- ✓ خاصية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها Poll Users
- ✓ خاصية توجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المدرس للطلبة Follow me
- ✓ خاصية ارسال واصلة لأي متصفح سواء كان طالبا واحدا أو جميع الطلاب Sycn. Web Page
- ✓ خاصية السماح لدخول أي طالب أو إخراجه من الفصل Users Ban
- ✓ خاصية السماح أو عدمه للكلام Clear Talk
- ✓ خاصية السماح للطباعة Print Option
- ✓ خاصية تسجيل المحاضرة (الصوتية والكتابية) Lecture Recording (التودري،2004، ص ص 102-103)

8-مقومات نجاح الفصل الافتراضي:

أشارت دراسة (محمد السيد، دس، ص ص68، 69)إلى مجموعة مقومات ومتطلبات لنجاح الفصل الافتراضي متمثلة في المقومات التعليمية والمقومات التكنولوجية، المقومات التنظيمية والإدارية، والمقومات البشرية.

- **المقومات التعليمية:** في ضرورة اختيار المقررات الأكثر مناسبة للتعلم الإلكتروني عبر الشبكة واختيار الأنشطة والتدريبات المناسبة، وكذلك استخدام أساليب مناسبة لتقويم تعلمهم ومتابعة تقدمهم في التعليم.
- **المقومات التكنولوجية:** تمثل في اختيار التكنولوجيا المناسبة لكل مقرر، وإمكانية التفاعل ونقل الصوت والصورة في اتجاهين.

*توفير البرامج الإلكترونية المناسبة

*توفير الأجهزة والمعدات وإعداد الترتيبات اللازمة في الموقع الرئيسي ومواقع استقبال التعليم عن بعد

*اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية إبداعات الأساتذة على شبكة وحقوق الملكية

- **المقومات التنظيمية والإدارية:** منها:

* إعداد مواقع التعلم عن بعد وتجهيزها وتنظيمها

*استقبال طلبات الطلاب وتسجيلهم وتزويدهم بالخطة الدراسية والمواد التعليمية

*إدارة الجداول الدراسية ونظام الحضور والانصراف

*إدارة المقررات عن بعد

*إدارة الحسابات المالية عن بعد

*متابعة الطلاب عن بعد وحل مشكلاتهم

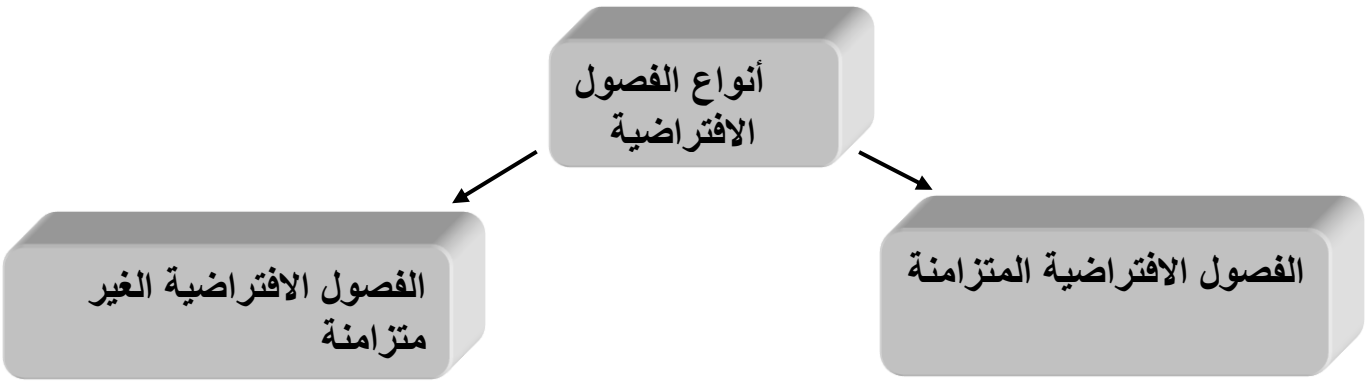
*إجراء الاختبارات عن بعد

- **المقومات البشرية:** تمثلت في تدريب المعلمين نظريا وعمليا على طرائق وتكنولوجيا نقل التعلم في الفصول الافتراضية وتوجيه المتعلمين وإعلامهم بالتكنولوجيا الحديثة في نقل التعليم، إضافة لتدريب المعلمين على إعداد المقررات الإلكترونية وإدارتها على الشبكة.

9-معايير تصميم الدروس عبر الفصول الافتراضية:

ذكر (Gedera ،2014) أن من أهم متطلبات التخطيط للفصول الافتراضية المتزامنة من منظور تربوي أن نعمل على تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن إنجازها عن طريق الفصول الافتراضية، إضافة إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، على أن تتوافق مع التقنية التي يوفرها النظام ومدى ملائمة أدوات التفاعل وتنويعها، واستخدام تلك الأدوات بما يحقق الأهداف كالدردشة الصوتية والنصية ورفع اليد، مع توفير التغذية الراجعة والمستمرة للطلاب في الوقت المحدد لتقييم فهمهم للموضوع، أيضا ضرورة التنويع في أدوات التقويم، مثل الدردشات والاستبانات والاختبارات، وهذا لضمان مساواة جميع الطلاب في الوصول إلى التعليمات والمواد التعليمية في الوقت المحدد .(آل مبارك،2018 ، ص223)

10-أنواع الفصول الافتراضية:



شكل رقم(03) يبين أنواع الفصول الافتراضية من إعداد الباحثة

✓ من المنظور الإجرائي (الأدوات، والبرمجيات، والتقنيات المستخدمة)، يمكن تصنيف الفصول الافتراضية إلى نوعين أساسيين (عبد الحافظ،2012)، وذلك تبعا لزمن حدوثها والتقنيات المستخدمة في هذه الفصول:

أ-الفصول الافتراضية المتزامنة (Synchronous Virtual classes)

يصطلح عليه التعليم المتزامن، وهو التعلم بالاتصال المباشر (online) والذي يحتاج لوجود الطلاب في الوقت ذاته أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم في غرف المحادثة أو تلقي الدروس من خلال القاعات الافتراضية، ومن ايجابياتها حصول الطالب على تغذية راجعة، ومن سلبياتها حاجته لأجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة، وتضمنت أدواته المحادثة، المؤتمرات الصوتية، مؤتمرات الفيديو، اللوح الأبيض. (محمد السيد،2011، ص ص140، 141)

كما أشار (Florence. et. All.2012) أن الفصول المتزامنة تسمح للمعلمين والطلاب بالتفاعل عبر الأنترنيت بشكل متزامن، حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلاب التحدث مع بعضهم البعض باستخدام النص والصوت والصورة والفيديو، كما أنها توفر القدرة على استطلاع رأي الطلاب على الفور، وإمكانية مشاركة الطلاب في الأنشطة الجماعية في غرفة الصف الإلكتروني، مع الشعور بأنهم لايزالون قادرين على التفاعل كما لو كانوا وجها لوجه.

وفي هذا الإطار، أشار (الجزار، 2008) أن الفصول المتزامنة هي تفاعل بين الأفراد في آن واحد ويطلق عليه نمط (ذات الوقت–اختلاف المكان) ويتم من خلال أدوات اتصال عديدة كغرف الحوار المباشرة (سواء نصية أو صوتية أو مرئية) ومؤتمرات الفيديو والرسائل الفورية.

كما وأكد كل من (المبارك،2005، ص60) و(القحطاني،2010) أن "الفصول التزامنية هي فصول شبيهة بالقاعات الدراسية، يستخدم فيها المعلم والطالب أدوات (اللوح الأبيض، والفيديو التفاعلي، وغرف الدردشة) وبرمجيات مرتبطة بزمن معين، ويشترط فيها وجود المعلم والطالب في الوقت نفسه دون حدود للمكان....."

كذلك أشارت دراسة (Hrastinski & logies، 2008) أن بيئة التعلم المتزامنة في الفصل الدراسي الافتراضي تشمل المتعلمين والمدربين" حيث تكون المشاركة في وقت واحد وتحول التقنيات المتزامنة الدورات

التدريبية عبر الأنترنت إلى مجتمعات للتعلم عن بعد"(p 52)، ويتفاعل المشاركون باستمرار مع بعضهم البعض أثناء عملية التعلم، وتتضمن هذه التفاعلات المستخدمين الذين يطرحون الأسئلة ويجيبون عليها في الوقت الحقيقي وعادة تدعمها وسائل الإعلام مثل التداول بالفيديو والدردشة.

وفي ذات السياق حدد (القحطاني، 2010، ص30) أهم إمكانات الفصول الافتراضية المتزامنة، متمثلة في التواصل بالصوت والصورة والنص بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، حيث امكانية تحدث الطلاب برفع أيديهم، وتشغيل المعلم لعروض على جهازه، وإتاحة رؤيته لطلابه وإمكانية تسجيل للمحاضرات التي تتم في الفصل الافتراضي، صوتا وصورة إضافة لوجود خانة للمناقشة النصية، ووضع أسئلة من نوع (الاختيار المتعدد) أو (صح أو خطأ) وإظهار النتيجة للطلاب والسيطرة على الطلاب داخل وخارج الفصل.

كما أكد (محمد السيد، دس ، ص ص 69، 70) أن الفصول الافتراضية التزامنية هي "الفصول التي يلتقي فيها الطلاب مع معلميهم في الوقت نفسه عن طريق الشبكة المعلوماتية وفي وقت حقيقي، مما يتيح لهم في ذلك التفاعل إكمال المهام والحصول على تغذية فورية، كما تتم جميع التفاعلات بين المعلم والطلبة عبر الشاشة".

هذا وتعتمد الفصول الافتراضية المتزامنة على مجموعة من الأدوات كما حددها(محمد السيد، دس) ومنها "السبورة البيضاء Whiteboard وهي تساعد جميع الطلبة على المشاركة في الكتابة عليها المحادثة Chatting ، مشاركة الشاشةScreen sharing ، استطلاع الرأي أو التصويتPolling، الغرف الجانبية Breakout Rooms ، أداة التجول على الموقع، Web Tour أداة رفع اليد Hand Raising مؤتمر الفيديوVideo Conference، مجموعات النقاش Discussion Groups،مجموعات الأخبارNews Groups، لوحة النقاش Discussion Board".

ومن أشهر البرمجيات المعتمدة في الفصول الافتراضية المتزامنة نذكر خاصة:

Centra *hp Virtual classroom*Room Talk*Paltalk*Blackboard Collaboate* Collabworx* wiziq*Saba

ومن زاوية أخرى أشار (الثبيتي،2014، ص 42) أن الفصل الافتراضي هو التطبيق الأكثر استخداما للتعلم المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني، لأنه يعتمد على وظيفة محاكاة الفصول الدراسية التقليدية، حيث يمكن للمتعلمين الذين لا يستطيعون التعلم في الوقت الفعلي المشاركة في الفصل الدراسي الافتراضي بطريقة مسجلة، حيث يرى Michalis ,(2018) أن استخدام الاتصال المتزامن بين المتعلمين عن بعد يعمل على دعم المشاركة الشخصية بشكل أفضل، مع الاستثارة والتحفيز ومساعدة الطلاب على تكوين مجتمع تعليمي بشكل أفضل وتجنب الاغتراب.

- وترى الباحثة أن الفصول الافتراضية المتزامنة هي فصول شبيهة بالقاعات الدراسية التقليدية يلتقي فيها المعلم بالطالب في نفس التوقيت على الشبكة المعلوماتية، مستخدما فيها بعض الأدوات والبرمجيات المرتبطة بزمن معين، من أهمها السبورة البيضاء، المشاركة في البرامج، الفيديوهات التفاعلية، وغرف الدردشة وبعض المنصات التفاعلية zoom–meet، وهي تقنية تساعد على جعل البيئة التعليمية غنية بمصادر التعلم المتنوعة والمختلفة للتواصل المباشر بين المعلم والمتعلم خاصة التواصل البصري.

ب-الفصول الافتراضية الغير تزامنية:(Asynchronous Virtual Classes)

عرفها (الجزار، 2008) على أنها" تفاعل بين الأفراد يطلق عليه نمط (اختلاف الوقت– اختلاف المكان) بما يمكن من دخول الطالب لبيئة التعلم في أي وقت، ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم، ومن أدوات التواصل لهذا التفاعل (لوحات الإعلان، حلقات المناقشة البريد الإلكتروني، القوائم البريدية، المحاضرات المسجلة).

كما أشار (المبارك،2005، ص 50) أن الفصول الافتراضية الغير تزامنية هي "فصول التعلم الذاتي، حيث تسمح للطلاب بمراجعة الكتب والتفاعل مع المحتوى من خلال شبكة معلومات عالمية، وأكبر ميزة لهذا النوع من الفصول هي أنها غير مقيدة بالزمان والمكان"، كما يرى أن هناك مجموعة من الأدوات التي تعتمد عليها الفصول الغير تزامنية، أهمها الشبكة العالمية (World Wide Web)، البريد الإلكتروني (Electronic Mail)القوائم البريدية (Mailing lists) نقل الملفات (file Exchange) منتديات المناقشة الإلكترونية (Discussion Forum).

وعلى النقيض من بيئة التعلم المتزامنة، فإن بيئة التعلم غير المتزامنة "تدعم علاقات العمل بين المتعلمين والمعلمين، حتى عندما لا يستطيع الطلبة الاتصال بالأنترنت في نفس الوقت، وهذا النوع يمكن المتعلمين من تسجيل الدخول إلى بيئة التعلم الإلكتروني في أي وقت، وتنزيل المستندات وإرسال رسائل إلى المعلمين أو أقرانهم".(Kozen ، riegel p. 47)

وأضاف (محمد السيد، ص71) أشهر البرمجيات المعتمدة في الفصول الافتراضية غير المتزامنة متمثلة في:Claroline-Moodle-Webct

وفي دراسة كل من (نادر شيمي، 2010)، و(Abdelrashid -Sharaby 2015) تم اضافة نوع ثالث، وهو نمط الفصول الافتراضية المدمجة (Blended virtual Classroom) والذي يجمع ويدمج نمطي الفصل المتزامن والغير متزامن، حيث يقدم التعليم للمشاركين بالنمطين المتزامن والغير متزامن. (خلف الله، 2017، ص434) "فالتعلم المدمج يشمل مجموعة من الوسائط التي تم تصميمها لتكمل بعضها البعض والتي تعزز التعلم وتطبيقاته فضلا عن العديد من أدوات التعلم كبرمجيات التعلم الافتراضي..." (لويزة مسعودي،2019)

وهناك العديد من البرامج التي تساعد المعلم على إنشاء الفصل الافتراضي غير تزامني ومنها كما أشارت (دعاء، محمد السيد، 2019، ص255) ف دراستها:

-برنامج (Blackboard)www.blackboard.com

-برنامج (Claroline)www.claroline.com

-برنامج(moodle)www.moodle.com

-برنامج (WebCT)www.webct.com

- وترى الباحثة أن الفصول الغير تزامنية، هي الفصول الذي لا يجتمع الطالب مع المعلم فيه على الشبكة في الوقت نفسه، فالطالب يدخل إلى موقع الفصل الافتراضي في أي وقت يشاء ويتنقل عبر محتوياته بحرية، ويستعمل مختلف أدواته ويقرأ بعض المقررات، كما بإمكانه الاستماع لتسجيل الحصص الدراسية ومشاهدتها أو تحميل الملفات في أي وقت، وبإمكانه حل التكليفات والواجبات وإرسالها إلى المعلم عن طريق البريد الإلكتروني أو غيره من قنوات التواصل الإلكتروني غير المتزامن كتغذية راجعة منه، ويمكنه الاشتراك مع آخرين بشكل غير متزامن في حل مشكلة أو إنجاز مشروع يتعلق بالمقرر الذي يدرسه، فهو اتصال يكون بشكل غير مباشر بين المعلم والطلبة، حيث يعمل المعلم على وضع خطة التدريس مع مصادر التعلم على منصة تعليمية أو موقع تعليمي، مما يتيح للطالب الدخول للموقع وإنجاز المشاريع في أي زمان ومكان وفي أي وقت شاء، والتفاعل عن طريق منتديات الحوار والبريد الإلكتروني ومنتديات النقاش .....الخ، كما ويتيح له أيضا مراجعة المواد التعليمية والتفاعل مع المحتوى، وأهم ما يميز التعليم الغير تزامني أنه يجمع المتعلمين من مناطق جغرافية مختلفة، وفي الوقت الذي يناسبهم حيث يشترك الطلبة في تعلم نفس المعلومات ولكن لا يجتمعون في نفس الوقت.

11-عناصر الفصل الافتراضي:

أ-المعلم الإلكتروني: (E-Instructor) هو ذلك المعلم الذي يكون قادرا على أن:

-يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد -من المعلم إلى الطالب- إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب، حيث يتفاعل الطلاب مع أقرانهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم، وكذلك مع صفوف أخرى من أقطار العالم عبر الأنترنيت.

- يطور فهما عمليا حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين

- يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للطلاب

- يعمل بكفاءة كمرشد وموجه للمحتوى التعليمي

❖وهناك بعض الكفايات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي يجب أن تتوفر في المعلم الإلكتروني مثل:

-كفايات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال

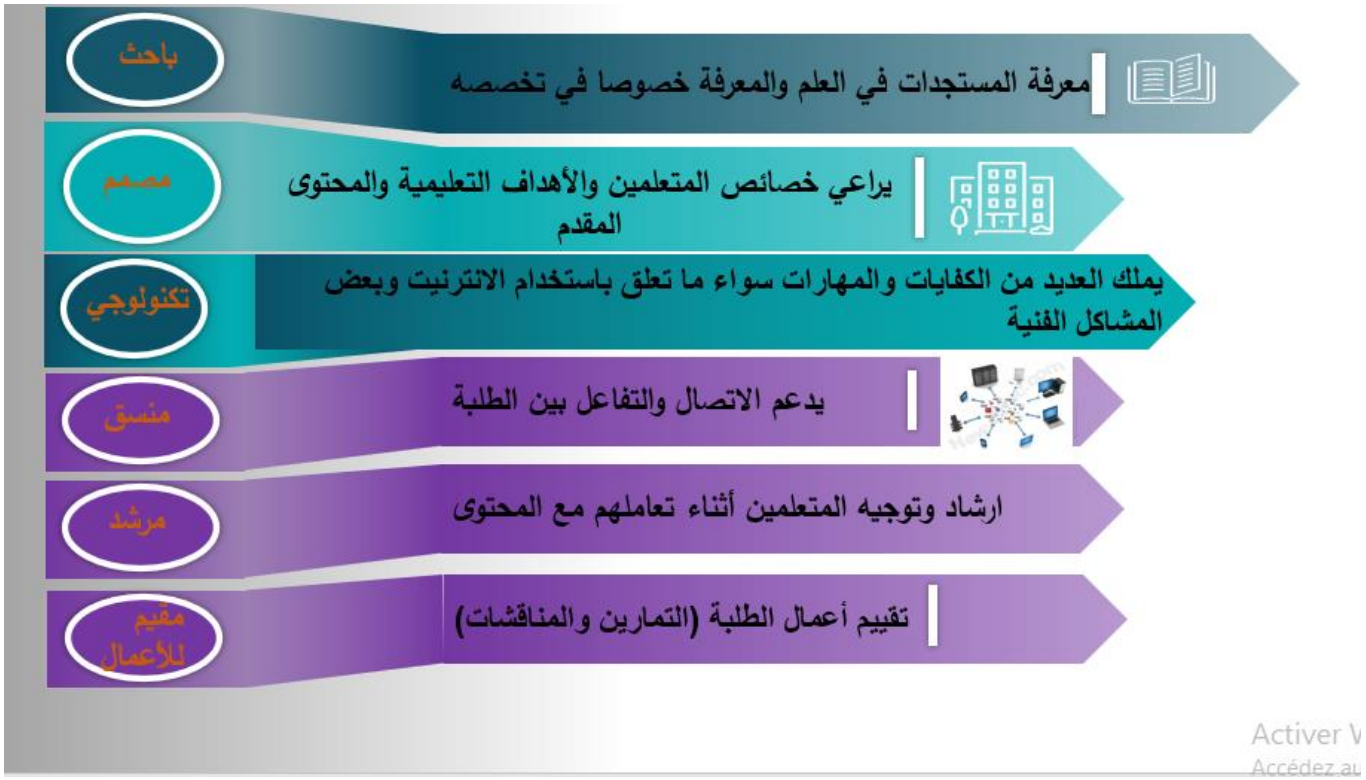
-كفايات معرفية بمجال التعليم الإلكتروني

-كفايات تتعلق باستخدام الكمبيوتر

-كفايات تتعلق بالبرمجيات

-كفايات تتعلق بإدارة الموقف التعليمي الإلكتروني (محمد السيد، 2011، ص ص 178، 179)

عرف (العمري، المومني،2011، ص 76) المعلم الإلكتروني أنه المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونيا ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعليم، وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله، وغالبا لا يرتبط المعلم بوقت محدد للعمل وأن تعامله مع المؤسسة التعليمية يكون بعدد المقررات التعليمية التي يشرف عليها، والشكل الموالي يبين أدوار المعلم الإلكتروني.



شكل رقم (04) يبين تصميم أدوار المعلم في الفصل الافتراضي من تصميم الباحثة

كما ذكر (جليي سالمون ،2004) ستة عشر دورا من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم الإلكتروني في الفصل الافتراضي وتتمثل هذه الأدوار في:

-المعلم الإلكتروني E-Teacher-المفاوض عبر الأنترنيت Online Negotiator-مستضيف عبر الأنترنيت Online Host-مدرب التعلم الشخصيPersonal Learning Trainer-مدرب عبر الأنترنيت Cove-موجه عبر الأنترنيتOnline Conductor -استعلام عبر الأنترنيت Online Concierge-مدير على الأنترنيت Online Manager-رئيس عبر الأنترنيت Online Chair-قائد عبر الأنترنيت Online Leader-مدرس إلكتروني E- Teacher -أستاذ إلكتروني E-Master-ميسر الجلسات Faceless Facilitator-مدرب عن بعد أو مدرس خاص عن بعد Tele-Coach or Tele-tutor-متابع عبر الأنترنيت Observer Over the Internet (محمد السيد، دس، ص ص73-74)

❖ وذكر (حجاج وخميس، دس، ص438) بعض الأدوار الجديدة للمعلم، بأن يتحول المعلم من محاضر في الفصول التقليدية إلى خبير بإثارة الجدل بين الطلبة، فيقوم بالإرشاد والإمداد بالمصادر التعليمية، كما يصبح المعلم مصمم للخبرات التعليمية ويشجع الطلبة على التوجيه الذاتي والنظر للموضوعات برؤى متعددة.

ب-المتعلم الالكتروني: (E-learner)

يرى (محمد السيد، 2011، ص 179) أن المتعلم الإلكتروني هو الطالب الذي يقضي حياته التعليمية في عالم إلكتروني قائم على الشبكات العلمية، ويكون قادرا على التعلم من خلال الممارسة والبحث الذاتي.

أشار (العمري، المومني، 2011، ص 76) بأنه المتعلم العادي الذي صممت من أجله منظومة التعليم الإلكتروني، وقد حدد (محمد السيد، دس، ص ص 74،75) أدوار المتعلم في الفصل الافتراضي بالعديد من الخصائص والاستعدادات تختلف عن طلاب الفصول العادية وقد أشار إليها ومنها:

شكل رقم (05) يبين رسم تخطيطي لأدوار المتعلم في الفصول الافتراضية من تصميم الباحثة

- إضافة إلى القدرة على تحمل مسؤولية التعلم Take Responsibility– اتخاذ القرارات التعليمية Instructional Decisions–مراعاة الفروق الفردية والتنويع في التعليم –التخطيطPlanning– القدرة عل الدراسة المنفردة –والقدرة على التعبير عن نفسه أمام المعلم في حالة عدم الفهم وحين بروز أية مشكلة.

12-أساليب التقويم الإلكتروني في الفصل الافتراضي:

-مفهوم التقويم الإلكتروني:

عرفه (الطاهر وعطية، 2012) بأنه " العملية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية".

ويعرفه دليل التقويم الإلكتروني بأنه " أسلوب حديث يعكس إنجازات الطالب، ويقيسها في مواقف متنوعة غير تقليدية، يعطى فيها الطلاب مهمات ذات قيمة، ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا "(الدوقي،2019، ص 242).

يعرفه (العبري،2017) "أنه عملية استخدام برامج تعليمية محوسبة، يتم فيها عمل الأنشطة الصفية واللاصفية والاختبارات، بحيث يقوم الطالب بالإجابة عليها باستخدام جهاز حاسب آلي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للحكم على أداء الطلاب ومدى اكتسابهم في المواد الدراسية. (الريامي، وآخرون، 2020، ص 262)

يعرفه (عطا الله، 2016، ص214) أنه "استخدام تقنيات الكمبيوتر وشبكاته للقيام بكافة أنشطة التقييم ومنها إعداد أسئلة ومهام التقييم وعرضها على الطلاب، وقيام الطلاب بالإجابة عنها، استقبال الإجابة وتصحيحها وتقديم تغذية راجعة عنها، وتفسير نتائج الطلاب واستدعائها عند الطلب وتوفير إجراءات الأمان لكل ذلك حفاظا على السرية والخصوصية.

- **من التعريفات السابقة** لمفهوم التقويم الالكتروني يتبين أنه مرتبط بالتكنولوجيا وهدفه يتمثل في جمع المعلومات لإظهار نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين أثناء التعلم، وباستخدام الأدوات الإلكترونية التي تلبي المعايير العلمية، ثم وضع خطة لتقوية نقاط القوة وتعويض النقائص.

- طرق وأدوات التقويم: أشار (hilitz.1995) لأساليب عدة شملت:

*أسئلة استبانة يجيب عنها الطالب قبل دراسته للمقرر وبعد إتمام الدراسة

*الملاحظة المباشرة للأنشطة التي يمارسها الطالب أثناء دراسته في الفصل الافتراضي

*المقابلات الحوارية مع الطلاب

*مقارنة درجات الطلاب في الاختبارات المرحلية لمستويات المقرر ومقاييس الأداء للطلاب وملف إنجاز التلميذ

*تقييم مستويات تحقيق النواتج

*التقارير الدورية التي تتبع نظام محدد للتقويم

13-الفرق بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي:

يختلف التقويم الإلكتروني عن التقويم التقليدي من أوجه عديدة، وباستقراء العديد من الأدبيات التي تناولت التقويم الإلكتروني وأساليبه كالاختبارات الإلكترونية، وملفات الإنجاز الإلكترونية، والواجبات والإلكترونية، مثل (أحمد، 2016، ص60) و(الطباخ، 2014، ص106) و(العمروسي، 2014، ص ص 150، 151) وجد أن هناك اختلاف بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي، كما يلي: (الروقي، 2018)

جدول رقم (03) يبين الفرق بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي

التقويم الإلكتروني	التقويم التقليدي
موضوعية التقويم	تنخفض الموضوعية وتتأثر بذاتية المقوم
تتنوع أساليب التقويم المستخدمة	أساليب التقويم في الغالب الاختبارات
التغذية الراجعة فورية ومستمرة	التغذية الراجعة لا تقدم بصورة فورية
يتم توظيف بعض مهارات التفكير العليا كالتأمل، التحليل، التركيب، التحليل	يتم توظيف مهارات تفكير محدودة كالتذكر، الاستيعاب
يعمل على تحقيق التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين مع بعضهم البعض	تواصل محدود بين المعلم والمتعلم فهو يعتمد على الأعمال والإجابات الفردية
يعمل على خفض شعور المتعلمين بالقلق والتوتر	الاختبارات تشكل ضغوطا كبيرة على المتعلمين
يقيس جوانب معرفية، ومهارية، ووجدانية	يقيس في معظم الأحيان الجوانب المعرفية فقط
توظف فيها أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت	تعتمد على أدوات تقويم تقليدية كالقلم والورقة
لا تتقيد بزمان ومكان أو أسلوب تقويم	أسلوب التقويم محدد يعتمد على الاختبارات التقليدية

وتنقسم أساليب التقويم إلى أنواع نذكر منها:

1-التقـويم التشخيـصي (القبلـي) Diagnostic Evaluation

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات فإذا أردنا مثلا أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات، كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة للمقابلات الشخصية.

وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء أكان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية، ويطلق عليه أحيانا التقويم المستمر أو التقويم التكويني، ويعرف بأنه العملية التكوينية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم وقد بدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي: المناقشة الصفية، ملاحظة أداء الطالب، الواجبات البيتية ومتابعتها، حصص التقوية. (عيادات،2014، ص 178)

كما ويهدف التقويم التشخيصي إلى تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في التعلم، وبالتالي الكشف عن المشكلات التي يعاني منها الطلاب، والتي تعيق تقدمهم الأكاديمي، إضافة لمعرفة مدى قدرة الطلاب على اكتساب خبرات أو مهارات في وحدة دراسية أو مقرر أو محتوى معين، ويشير هذا إلى تحديد القدرات والمعرفة كشرط ضروري للتعلم والفهم واكتساب الخبرة (الريامي وآخرون،2020، ص263)، وينقسم إلى:

-**تقويم الاستعداد** : هو تحديد الدرجة التي يكون الطلاب على استعداد لبدء تعلم موضوعات علمية جديدة، أو لفهم مستوى قدتهم على تطبيق الأساليب والعمليات العلمية للتحقيق وحل بعض المشكلات العلمية.

-**تقويم تحديد مستوى الطلاب** : "يسعى لتحديد مستوى الطلاب للتمكن من تصنيفهم حسب قدراتهم واهتماماتهم في مستويات تعليمية متنوعة، كما أنه توجد مجموعة من أساليب التقويم التشخيصي الإلكتروني من أهمها الاختبارات التشخيصية الإلكترونية- الواجبات المنزلية الإلكترونية- خرائط المفاهيم الإلكترونية - نموذج المعرفة السابقة والمكتسبة".

وقد ذكر موقع (Online testing tool for teachers،2009) الذي يتبع لإدارة جامعة هاواي في موناكو ويهدف إلى تعزيز أدوات الاختبارات عبر الأنترنيت أن أفضل طريقة للكشف عن مدى جودة أي أداة اختبار جديدة هو تطبيقها عمليا. (Alzain ،2017، p23)

2-التقويم التكويني الإلكتروني:

- **ملفات الإنجاز الإلكترونية:** عن طريق تجميع إنجازات وأعمال الطلبة المرتبطة بالمحتوى الدراسي ومراجعتها وتقويمها من قِبل المعلم.
- **مشروعات التعلم:** توفر مشروعات التعلم للطلاب فرصا لممارسة التعلم في مجموعة متنوعة من البيئات الحقيقة والافتراضية خارج الفصل الدراسي.

-**المطويات الإلكترونية:** تتعدد أشكال ومعلومات المطوية بحسب الدروس، وهدف كل درس والفئة العمرية المستهدفة ويقوم الطلاب بالاطلاع على دروس الفصل، أو الوحدة كاملة، ويعمل على تلخيصها.

-**المؤتمر الإلكتروني** : وهو عبارة عن لقاء مبرمج يتم عقده بين المعلم والطالب، الهدف منه هو تقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، وتحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمه.

3-التقويم الختامي الإلكتروني: عرف (السعيد وجاب الله، 2014) أساليب التقويم الختامي الإلكتروني بأنها "نمط من التقويم يستخدم في نهاية الفصل الدراسي، أو في نهاية العام عند الانتهاء من تدريس مقرر ما" وتوجد عدة أساليب للتقويم الختامي الإلكتروني (التجميعي) ومن أهمها الاختبارات الإلكترونية (المهمات الأدائية – السجلات الدقيقة).

4-التقويم الذاتي: هو قيام الطالب بإصدار أحكام دقيقة على مستوى إنجازهم أو التقدم المحرز لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وهي تشمل الاختبارات الذاتية الإلكترونية والواجبات الإلكترونية ذاتية التقييم، وملفات الإنجاز الإلكترونية والتطبيقات الإلكترونية التفاعلية والمشاريع الإلكترونية.

14-بعض استراتيجيات الفصول الافتراضية:

عرف (محمد السيد،2011، ص 177) الإستراتيجيات على أنها "مجموعة القرارات التي تتخذ من قبل المعلم والمتعلم بشأن النشاطات التعليمية والتعلمية في ضوء أدوات التعليم الإلكتروني، والتي تؤمن التفاعل

والتواصل المتزامن بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى في الفصل الإلكتروني أو المجتمع الافتراضي".

1-استراتيجية المحاضرة الإلكترونية E-lecture Strategy

تعد المحاضرة من أقدم استراتيجيات التعليم، وتقوم على مبدأ الإلقاء والشرح النظري للمحتوى التعليمي من جانب المعلم، الذي يقدمه إلكترونيا للطلاب بطرق عدة منها:

– ملفات الصوت أو ملفات الفيديو المتاحة من خلال الموقع والتي يمكن تحميلها على أجهزة الطلاب الشخصية أو تشغيلها مباشرة من الموقع، ملفات PDF والتي تتضمن النص المكتوب، حيث يمكن تحميلها على أجهزة الطلاب الشخصية لتصفحها فيما بعد، أو في الوقت المناسب للمتعلم باستخدام برنامج التصفح.

– تحديد بعض الروابط links ذات العلاقة بالمحتوى التعليمي للمحاضرة، لاطلاع الطلاب عليها، واكتساب المعلومات المناسب من خلالها.

- **مميزات المحاضرة الإلكترونية:**

– يمكن مشاهدة المحاضرة في الوقت المناسب الذي يحدده الطلاب.

– يمكن إعادة تشغيل المحاضرة، أو أجزاء منها لمرات متعددة وفي أي وقت لمراجعة الأجزاء الصعبة.

– يحدث التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، ومن جهة أخرى، بين المتعلم ومصادر التعلم التي يوجهه المعلم إليها كقراءات مرتبطة بموضوع المحاضرة. (محمد السيد، 2011، ص 180)

2-استراتيجية المناقشة الجماعية الإلكترونية:E-Discussion Stratégie

تعتمد هذه الاستراتيجية على تبادل الأفكار والآراء، وتفاعل الخبرات بين المعلم والطلاب من جهة بين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، وهي تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال الأدلة التي يقدمها الطالب لدعم إجابته في أثناء المناقشة والحوار، وتنفذ استراتيجية المناقشة في أشكال عدة منها المناقشة الجماعية ومناقشة المجموعات الصغيرة والمناظرة أو الجدال والندوة والمنتدى المصغر. (محمد السيد، 2011، ص 183)

وأكد (محمد يونس،12، ص2017) أن المناقشة الإلكترونية تحتل محل استراتيجية المناقشة التقليدية وهي من استراتيجيات طرق التفاعل، التي تركز على التفاعل بين المتعلمين سواء في ثنائيات أو مجموعات صغيرة أو مجموعة التعلم ككل.

كما عرفها (الغريب، 2009، ص ص 305،306) على أنها" منتدى يتضمن محادثات إلكترونية قائمة على التفاعلات المتبادلة بين المشاركين والتعاون في عرض المعلومات وإبداء الآراء العلمية والتعليمية"، كما وتتضمن أدوات المناقشة الإلكترونية كل من المنتديات الإلكترونية، المدونات، فيس بوك، المحادثة بأنواعها والبريد الإلكتروني.

- **مسؤولية المعلم في المناقشة الإلكترونية:** هناك مسؤولية تقع على عاتق المعلم لإدارة المناقشة الإلكترونية حددها (فكري حسن، 1993، ص307) ومنها:

– مساعدة المتعلمين على الالتزام بموضوع المناقشة عن طريق توجيه الأسئلة من حين لآخر عن جوهر المشكلة مما يساعد على التركيز على المشكلة.

– تلخيص ما تم من مناقشات

– تدوين العناصر الأساسية للمناقشة

– مساعدة الطلبة على الاشتراك في المناقشة وتشجيعهم على ذلك لكي يراعي الفئة الخجولة ومنع احتكار المناقشة في أفراد دون آخرين.

- **دور المتعلم في المناقشة الجماعية الإلكترونية:**

لكي تحقق استراتيجية المناقشة الجماعية الإلكترونية إيجابياتها يشترط اشتراك المتعلمين، وقد حددها (طنطاوي، 1991) في أن يكون عدد المتعلمين في البيئة التدريبية قليل، هذا ليتيح الفرصة أمام جميع المتعلمين في الاشتراك في المناقشة.

– أن يكون لدى المتعلمين دراية عن الموضوع المراد مناقشته لكي يتمكنوا من الاشتراك، إذ يتوجب على المعلم تكليف المتعلمين على القراءة والاطلاع جيدا، وكذا جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي تدور حوله المناقشة.

– أن يعد المعلم أسئلة مناسبة حول الموضوع إعدادا جيدا، حيث تكون متقنة وهادفة ولا يكتنفها الغموض ومن النوع التي تدفع لحب الاستطلاع والتفكير.

– أن يدون المتعلم ملخصا لكل نقطة بعد مناقشتها من خلال أداة التفاعل الإلكتروني بحيث تنتهي المناقشة بكتابة الملخص كاملا.

- **خطوات المناقشة الإلكترونية (طريقة فيبس):** حدد (عزمي، 2014، ص 110) أهم خطوات المناقشة الإلكترونية وهي:

– أن يكتب المعلم المشكلة موضوع المناقشة على لوحة المناقشة الإلكترونية.

– أن يسأل أعضاء المجموعة لاقتراح العناصر الفرعية التي ينبغي أن تشملها المناقشة.

– أن يتم تحديد أسلوب النقاش المستخدم مثل البريد الإلكتروني– الدردشة – المنتديات، وسوف تستخدم الباحثة في دراستها المناقشة الجماعية صوت وصورة (أحيانا قصيرة وأحيانا طويلة) في منصة التعليم المتزامن google meetوتستخدم الدردشة في منصة التعليم الغير متزامن google Classroom بالإضافة الى الدردشة في المجموعة المغلقة الخاص بالمقياس على الفيس بوك.

–يتم نقاش كل عنصر فرعي ويعرض تقرير عنه

– بعد المناقشة يتم صياغة تقرير عام عن الموضوع الرئيسي المطروح.

3-استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني Electronic Brainstorming Stratégie

العصف الذهني الإلكتروني: عرفته (ريحاب ثروت، 2014)، أنه "تسجيل الأفكار التي يقترحها أخصائي تكنولوجيا التعليم داخل المنتدى العام لجلسات العصف الذهني من خلال الأنترنيت في تعلم مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية".

أشار (عبد السميع،2015، ص ص561،560) إلى العصف الذهني الإلكتروني على أنه استراتيجية تعليمية إلكترونية غير تزامنية، تعتمد على طرح مشكلة مرتبطة بموضوع دراسي معين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، ويطلب المعلم من المتعلمين توليد أكبر عدد من الأفكار والحلول المناسبة للمشكلة بشكل تلقائي.

فاستراتيجية العصف الذهني تعرف على أنها استراتيجية **استمطار الأفكار**، وتعتمد على طرح موضوع ما ومشكلة معينة على الطلاب، وإعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك اعلامهم بالقواعد والمعايير التي ستسير عليها جلسة العصف وتثبيتها على لوحة المناقشات، ثم الطلب منهم تقديم حلول مقترحة للمشكلة موضوع النقاش. (محمد السيد، 2011، ص 183)، كما أنها من أكثر الطرق التي تنمي

الإبداع بصفة عامة، فهي لا تقف عند حد مواجهة موضوع ما، ولكن تمتد إلى ما وراء الموضوع، وذلك بإطلاق العنان للتفكير في تناول جوانب الموضوع بطرق جديدة تؤدي إلى نظرة إبداعية أو إلى إنتاج أفكار جديدة وعبارات متنوعة، وقد أوصت عديد الدراسات باستخدام طريقة العصف الذهني الإلكتروني كبديل للطرائق التقليدية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها، لتنميتها لمهارات الإبداع بصفة عامة وإتاحة الفرصة للمشاركة الإيجابية للطالب والشعور بالمسؤولية، ومواصلة البحث. (دغيم، 2021، ص 87)

هذا وأشار (عبد السميع 2015، ص 561) في دراسته لأهم النقاط التي ترتكز عليها استراتيجية العصف الذهني والمتمثلة في أنها هي "احدى الإستراتيجيات التي تندرج تحت الفلسفة البنائية، ولها القدرة توفير جو من الحرية الكاملة ما يزيد من كم الأفكار المنتجة، كما أنها نتاج دمج بين أحد الإستراتيجيات التعليمية التقليدية المتمثلة في استراتيجية العصف الذهني وبين أحد نماذج التعلم الإلكتروني وهو التعليم عن بعد"، كما وهي تحد بشكل كبير من التأثير السلبي لأداء المجموعة على أداء الأفراد، وتعتمد على مستحدثات تكنولوجية أثبتت الدراسات التربوية نجاحها، وتم التأكد من قدرتها على تسهيل العملية التعليمية وتعمل الاستراتيجية على دعم وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم في مناخ نفسي يساعد على خلق الثقة بالنفس وبباقي أعضاء المجموعة، كما يجنب الطلبة بعض أنماط التهكم والسخرية التي يتبعها بعض المعلمين.

وقد عرفها (الحصري 2000، ص 162)" أنها أسلوب في التفكير الإبداعي يهدف إلى إثارة التفكير وقدح الذهن وابتكار الأفكار وتبنيها، واقتراح الحلول المتعددة في بيئته الإلكترونية، وهي تقنية تستخدمها مجموعة من الأفراد لإيجاد حل لمشكلة محددة، ولجمع الأفكار".

كما أشار إليها (محمد يونس،2017) أنها " طريقة تهدف إلى إثارة المتعلمين للمشاركة في جلسة ضمن بيئة إلكترونية فاعلة، حيث يبين المعلم أهمية الموضوع التي يتم مناقشته بالنسبة إليهم والفائدة التي يجنونها من خلال المشاركة في حله، وهذا يتطلب المشاركة العقلية في مناقشة المشكلة وأبعاد الحلول والمقترحات المناسبة بشأنها".

كما ويراها (Dennis R.A &M.L Williams.2003)أنها طريقة تعتمد على إنتاج أفكار جديدة وكسر أنماط الفكر الروتيني، وتعمل على تشجيع الجميع على المشاركة عن طريق التقنيات والصورة العشوائية، كما أن شبكات الحاسوب ساعدت على توزيع الأفكار المبدعة على الجميع بلا استثناء.

عرفها (عبد الصمد، 2015)" أنها توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة كتطبيقات الويب في العصف الذهني، وذلك من خلال نظام يقوم على الاتصال بالأنترنيت، لإدارة جلسات العصف الذهني بين مجموعة من الأفراد الذي يجمعهم تخصص مشترك في سبيل التوصل لحلول جديدة"، كما ويتميز العصف الذهني الإلكتروني بمميزات عدة منها:

المحافظة على السرية التامة للأفكار المطروحة والسماح بدخول الأفكار في وقت واحد ومتواز، كما يعتبر أفضل للمجموعات الكبيرة وله القدرة من الحد من التأثيرات السلبية لأداء المجموعة على أداء الأفراد وزيادة كمية الأفكار المنتجة؛ بسبب ارتياح الأفراد، وقلة حدة الشعور بالخوف من التقييم، هذا بالإضافة إلى سهولة الاتصال وسرعته. (الصقرية، السالمي،2019، ص518).

عرفت (هدية، أبو الرايات،2020، ص 134) العصف الذهني الإلكتروني أنه "عملية يستخدم فيها تقنيتي الحاسب والأنترنت لتوليد وإنتاج أفكار غير تقليدية وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة وتبادلها فيما بينهم، بحيث تكون هذه الأفكار والآراء جيدة وغير نمطية أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، مع السماح بمناقشة تلك الآراء عبر شبكات الأنترنت بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار".

عرفه (Richard، 2017) أنه" أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين، أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة".

_الخطوات الإجرائية لجلسات العصف الذهني الإلكتروني: تمثلت الخطوات حسب ما ذكره (عبد السميع ،2015) في دراسته فيما يلي:

-تقديم المشكلة وتهيئة المتعلمين لجلسة العصف الذهني ففي هذه الخطوة يتوجب على المعلم القيام بإثارة المتعلمين في إجراءات الجلسة فيوضح للمتعلمين أهمية الموضوع والفائدة التي يحصلون عليها من خلال المشاركة.

-إجراء جلسة العصف الذهني الالكتروني وتتضمن التذكير بالمشكلة وطرح السؤال الرئيسي كذلك تحديد الأسئلة والاستفسارات من جانب المتعلمين وابداء الرأي.

- ختام جلسة العصف الذهني الالكتروني وفيها يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها، وقد حدد (عزمي 2014، ص 293) خطوات العصف الذهني الإلكتروني فيما يلي:

-عرض الفكرة الأساسية التي ستجرى مناقشتها.

-صياغة الفكرة على هيئة سؤال.

-عرض القواعد والمعايير التي ستسير عليها جلسة العصف الذهني الإلكتروني ومنها (منع الانتقاد، الترحيب بكل الأفكار، الترحيب بالأفكار الغير مألوفة، تقويم الأفكار).

-تحديد أسلوب التفاعل المستخدم في تبادل النقاش.

-عرض بعض المقتطفات التي تعتبر ضرورية للمتعلم.

-إبداء الرأي من قبل المتعلمين مع إعطاء وقت محدد.

-يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها واقتراحها كحلول للمشكلة التي تم مناقشتها.

15-بعض برامج إعداد الفصل الافتراضي: توجد العديد من البرامج الجاهزة على الأنترنيت والتي تمكن المعلم من إنشاء فصل افتراضي ومن أمثلة هذه البرامج:

1-برنامج المقررات الدراسية نظام "مودل"Moodle www.moodle.org

-هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر، هدفه مساعدة المعلمين على توفير أفضل بيئة تعليمية الكترونية تم تصميمه وفق أسس تعليمية، يمكن أن يخدم الجامعة وتضم أربعة آلاف متعلم كما أنه يضم 75000 مستخدم مسجل ويتكلمون 70 لغة مختلفة من 138 دولة، أما من ناحية التقنية فإن النظام صمم باستخدام لغة PHPولقواعد البيانات MySQL.

-نظام إدارة التعلم "المووودل Moodle» هو أحد التقنيات شائعة الاستخدام على مستوى العالم، والتي تساعد في إدارة عملية التعلم عبر الأنترنيت من خلال بيئة افتراضية. (عبد الدايم، نصار، 2012)

- ✓ ويتكون نظام مووودل من مجموعة من الوحدات هي:

-**وحدة الواجبات الدراسية:** يطلب من المتعلم أداء مهمات محددة فيقوم بإعدادها ثم تحميلها على الموقع بأي صيغة قد تكون معالج نصوص، أو عرض تقديمي ثم يقوم المعلم بتقييمها.

- **وحدة الكتاب:** وهي لإنشاء موارد تعليمية على شكل كتاب إلكتروني

- **وحدة المنتدى:** يعطي المنتدى إمكانية النقاش بين المعلم والطلاب، ويتم تقديم ملخصات أو أسئلة عن المنهج.

-**وحدة معجم المصطلحات**: في معجم المصطلحات يمكن تكليف المتعلمين بكتابة المصطلحات ليتم تقييمها من قبل المعلم قبل عرضها.

-**وحدة الدرس**: يتم فيها إنشاء عدة صفحات تعرض المنهج أو جزء منه ويمكن في نهاية كل صفحة إضافة سؤال أو رابط لصفحة تالية أو سابقة أو أخرى.

-**وحدة الموارد**: "لتزويد المنهج الدراسي بالموارد الالكترونية لدعم المنهج الدراسي، مثل روابط المواقع الأخرى صفحات نص، صفحات ويب، الربط مع ملفات التحميل".

-**وحدات التقويم والاختبارات والاستبيانات**

✓ البرنامج يساعد للمعلم من وضع مقرره الدراسي على الشبكة العالمية للمعلومات بكل يسر وسهولة حيث تتوفر عدة مستويات وهي وضع المقررات الدراسية حسب أسابيع الدراسة أو حسب الموضوعات والأجزاء أو دفعة واحدة. (الثبيتي،2014، ص ص 49، 50)

✓ كما يقدم البرنامج للمعلم إمكانية تقديم الأنشطة التالية لطلابه:

-**الأنشطة المرجعية**: تشمل الكتب والمراجع التي يسردها المعلم لطلابه، أو مواقع على الشبكة أو صفحات داخل الموقع.

-**الأنشطة التطبيقية**: يشترط على الطالب ارسال مقال للمعلم بالكتابة مباشرة أو في شكل ملف ثم يعلق المعلم على النشاط ويمنح الطالب الدرجة التي يستحقها.

-**التمارين والواجبات**: وتشمل (اختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الإجابات القصيرة)، وبعد أداء الطالب للتمرين تمنح له الدرجة، كما توجد العديد من الخيارات للمعلم في وضع الواجبات كالسماح للطلاب بحلها لمرة واحدة أو أكثر، إضافة لتحديد وقتها. (الدباسي،2004، ص ص 54،55)

2-برنامج Wiziq: من مميزات النظام امتلاكه لواجهة جذابة على مستوى عالي من التنظيم والسرعة في التحميل بالإضافة إلى قدرته على إرسال الرسائل التذكيرية للطلاب قبل بداية الفصل، كما أنه متوافق مع أنظمة إدارة التعلم ومتوافق أيضا مع الشبكات الاجتماعية مثل Facebook. (القحطاني،2016، ص136)

3-برنامج "ويب سي تي" WWW.webct.com Webct

يعتبر برنامج ويب سي تي Webct أحد أكثر نظم تقديم المقررات التعليمية انتشارا خاصة في ميدان التعليم العالي.

-طور هذا النظام من كونه نظاما لتقديم المقررات، إلى أن أصبح نظاما لإدارة وتقديم الموارد التعليمية حيث يتم من خلاله وضع المواد التعليمية وعرض المحتوى والواجبات والمحاضرات والعروض وتزويد المعلم والمتعلم بأدوات تعليمية لدعم محتوى المادة، مثل (القاموس والمراجع والاختبار الذاتي والاختبارات القصيرة) يستطيع المتعلم الوصول إلى المادة عبر المتصفح الذي يستخدمه، ويمتلك برنامج مجموعة من الأدوات التي تجعله يتسم بالتفاعلية أثناء عملية التعلم من خلاله ومن تلك الأدوات:

_أدوات التواصل مثل منتديات النقاش، تبادل الملفات، البريد الإلكتروني، صفحة الملاحظات الوقت الحقيقي للتحدث السبورة البيضاء، البحث من خلال المقرر الدراسي، مراجعة التقدم في المقرر والتقويم الزمني للمقرر ومن أدوات انخراط المتعلم بالنظام، العمل الجماعي، التقويم الذاتي، أدوات أخرى مثل أدوات توزيع المقرر الدراسي، أدوات منح درجات التقويم، متابعة أداء المتعلمين، والاختبارات الآلية والتقويم الآلي.

-فقد أكدت دراسة (المبارك، 2005) إلى فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعليم والاتصال، وقد صمم الباحث الفصل الافتراضي للمقرر باستخدام نظام Webct لمعرفة أثرها عل الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية. (الثبيتي،2014، ص ص 50، 51)

-كما يحتوي البرنامج على أدوات النشر على الأنترنيت، ومنها نشر المقررات الدراسية على هيئة صفحات HTML، وتنظيم الدروس على هيئة تتابعية، إضافة لإجراء الاختبارات بأشكال مختلفة. (المبارك،2005، ص56)

4-برنامج "بلاك بورد:(Blackboard) www.blackboard.com

هو برنامج لإدارة المقررات عبر الأنترنيت System Standard Course Managementمن إنتاج مؤسسة Blackboardللخدمات التعليمية بالاتصال المباشر ومقرها واشنطن العاصمة.

*وهي برمجية تتيح للمتعلم فرصة الاستمرار في عملية التعلم، حيث تفسح المجال للمتعلمين التواصل والتفاعل فيما بينهم والتواصل مع معلميهم من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة. (الجراح،2011، ص12) فيما يلي الأدوات التي يقدمها النظام:

-**أدوات الطالب**: وهي الأدوات التي يتفاعل معها الطالب أثناء دراسته وهي:

-**الإعلانات**: وتتيح هذه الأداة للطالب الاطلاع على آخر الأخبار أو الإعلانات التي يريد أن يرسلها المعلم للمتعلمين.

-**التقويم الزمني**: تربط هذه الأداة المعلم والمتعلم بتوقيتات الأحداث المرتبطة بموضوع التعلم، وتنبهها عندما يحين موعدها مثل المحاضرات أو اللقاءات وجها لوجه بالكلية، مواعيد تسليم الواجبات أو التقارير مواعيد الاختبارات، مواعيد التقييم.

المهام: تخبر المتعلم بما يجب أن يؤديه من مهام وتمكن المعلم من أن يرسل مهمة أو نشاط لمتعلمين دون غيرهم.

التقديرات: وتتضمن إخبار المتعلم بتقديراته سواء في الاختبارات المرحلية أو النهائية أو في الأنشطة ذات التقييمات.

-**عرض المحتوى التعليمي**: تحت هذه الأداة يستطيع المتعلم عرض المحتوى كما يلي:

*عرض المعلومات النصية مصحوبة بالصور والرسومات المتحركة

*عرض الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة

*عرض الكتب والمراجع المتاحة عبر الشبكة

*عرض الروابط ذات الصلة بالموضوع

-**وظيفة الاتصال**: يتيح النظام ثلاث طرق للتواصل بين الطلاب بعضهم بعضا وبين الطلاب والمعلم:

-إرسال واستقبال الرسائل البريدية

-لوحات النقاش ولوحة الإعلانات (الثبيتي،2014، ص ص 52، 53)

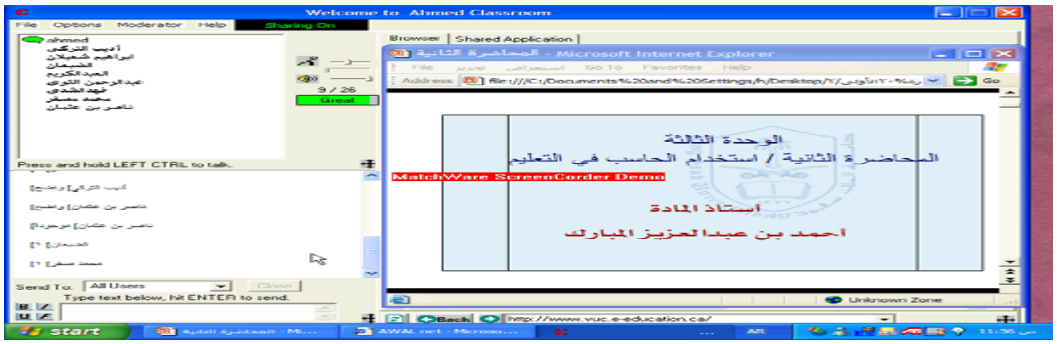
5-برنامج Paltalk (www.paltalk.com):

يعد من أقدم البرامج للحوار المرئي والصوتي والنصي وأكثرها انتشارا، وهو يحوي موضوعات متعددة تحت كل موضوع مجموعة من الغرف تتعلق في نفس الموضوع، ومن بين هذه الموضوعات التعليم عن بعد. (المبارك، 2005، ص61)، ومن أهم مميزاته توافر إمكانية التحدث الفوري عبر الفيديو والشبكات الاجتماعية والتطبيقات الخلوية عبر تقنية الجوال. (القحطاني،2016، ص 135)

6-برنامج Contra: هو أحد برامج الفصول يمتاز بمزايا متعددة مثل التفاعل والاتصال الثنائي أو المتعدد بين المعلم والطلاب، وهو غني بأدوات التفاعل الحي المباشر الصوتية والمرئية، كما يتيح أدوات للتفاعل الغير مباشر من حلقات النقاش وبريد الكتروني وهو نظام يدعم التفاعل بين المجموعات. (القحطاني،2010، ص33)

7-برنامج (www.romtalk.net) roomtalk: هو برنامج يمكن المعلم من امتلاك غرف صف خاصة به يستطيع تحديديها بعدد محدد من الطلاب بسهولة وبسعر معقول، تستطيع تجربة البرنامج من خلال موقع البرنامج على العنوان التالي:

http://www.roomtalk.net/supportar.htm



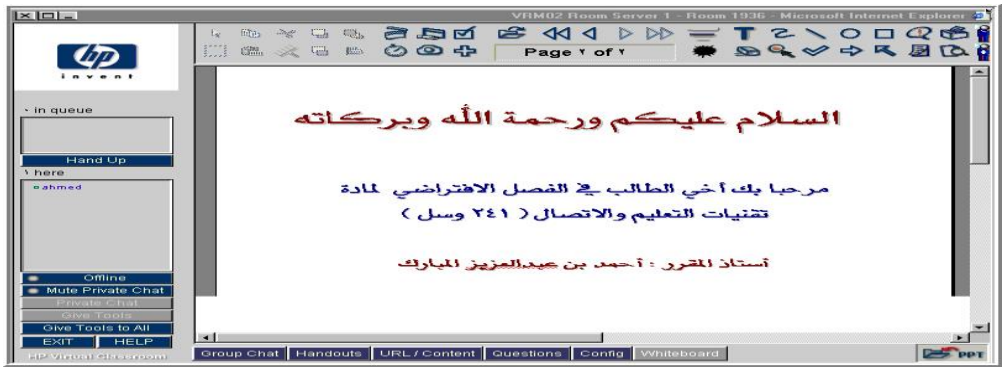
شكل (06) يبين برنامج الفصول الافتراضية romtalk

(المبارك، 2005، ص 61)

8-برنامج (www.hpe-learnig.com) HP Virtual class room:

أحد برامج الفصول الافتراضية والتي أنتجتها شركة HP يمتلك مجموعة من المزايا مع واجهة جميلة وطريقة سهلة في الدخول للصف، وتستطيع تجربة البرنامج من خلال موقع البرنامج على العنوان التالي:

http://www.hpe-learning.com/store/default.asp



شكل (07) يبين برنامج الفصول الافتراضية hp Virtual class room

16-معوقات التعليم الافتراضي: رغم ما تتميز به الفصول الافتراضية، لا يلغي أن هناك معوقات تواجه المدربين عند استخدامها كانت أهمها عدم المعرفة المسبقة بهذه التقنية بالإضافة للأعطال التقنية التي قد تواجه مستخدميها والتجهيزات الفنية الخاصة التي تحتاجها الفصول الافتراضية. (الضفيري،2019، ص17)

وفي ذات السياق أشارت دراسة (الخناق،2012) أن هناك بعض المشاكل الهامة التي تعترض طريق هذا النوع من التعليم وقد أوجزها في:

- عدم توفر متطلبات التعليم الافتراضي من نقص التمويل والبنية التحتية اللازمة للتعلم الافتراضي
- قلة وجود الخبراء والمتخصصين لتطبيق التعليم الافتراضي
- عدم كفاءة شبكات الاتصال وتوافر الأجهزة والبرامج والقدرة على تصميم وإنتاج المحتوى التعليمي بشكل متميز.

-غموض الدور الجديد للمعلم في ظل التعلم الافتراضي (طامي،2016، ص 54)

-أضاف (المنقوش، منصور، 2018) بعض الصعوبات والتحديات التي تواجه الفصول الافتراضية منها عدم توافر الميزانية والأجهزة إضافة لنقص القوى البشرية المدربة فالفصول الافتراضية تحتاج لمدربين وخبراء ومختصين لتطبيقها، الأمية الاجتماعية ونقص الوعي بالتعلم بالمستحدثات الجديدة وخاصة الفصول الافتراضية.

-كما حصرت دراسة (Arcila & Castaneda،2012) أهم المعوقات التي تواجه الفصول الافتراضية في بعض النقاط كالشك في فاعلية الفصول الافتراضية، وصراع أهل الميدان في تقبل هذه التقنية التعليمية. (الضفيري،2019، ص 18)

خلاصة الفصل:

مع التطورات الهائلة التي شهدها العالم اليوم، تغيرت المفاهيم وفرضت الفصول الذكية نفسها على الساحة كمؤشر لتقدم المجتمعات وتطورها في ظل التطورات الحديثة لنظم المعلومات والتكنولوجيا الهائلة، وتطبيق الوسائط الحديثة في مجالات عدة، والتعليم خصيصا، فبرزت هذه التقنية كخيار ليكمل دور التعليم عن بعد ويطور منظومة التعليم وينهض بها، فقد فتحت للمرء آفاقا جديدة ومكنت المتعلم من الوصول إلى مصادر مختلفة للمعرفة، وفي ظل هذا الواقع أصبح ضروريا على المؤسسات التربوية وخاصة الجامعات استثمار هذه التكنولوجيا للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثاني

دافعية الإتقان ونواتج التعلم

المحور الأول

دافعية الإتقان

تمهيد: أدى التطور التقني إلى تغييرات واسعة النطاق في مجال التعليم، لهذا زاد اهتمام المعلمين في إجراء تغييرات في العملية التعليمية لمواكبة متطلبات هذا التطور، فقد سعت العملية التعليمية إلى تحقيق هدف استراتيجي، وهو الوصول إلى المستوى المطلوب من المتعلم من التعلم والتميز، وبالتالي تزويده بكل الإمكانيات التي تساعده للوصول إلى أعلى مستوى من التعلم المطلوب (الكفاءة)، وفقا للأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي والأنشطة المطلوبة.

1- الإتقان لغويا:

-**أتقن الأمر**: أحكمه، والتقن بالكسر: الرجل الحاذق

-أتقن الشيء: أحكمه، وإتقانه إحكامه، والإتقان الإحكام للأشياء

-ويقال أتقن فلان عمله إذا أحكمه (المعجم الوسيط، 2004، ص 68)

2-التعلم للإتقان:

يعرف (Binder&, Carl. 2002،p 16) التعلم للإتقان بأنه "نموذج يجمع بين التعلم الفردي والتعلم الجمعي، ويتيح الفرصة للمتعلمين للوصول إلى مستوي الإتقان المحدد شريطة إعداد المادة الدراسية بطريقة منظمة ووافية، وإتاحة الوقت الكافي لهؤلاء المتعلمين للوصول إلى مرحلة الإتقان، وتقديم المساعدة لهم في حال إذا ما واجهتهم صعوبات أثناء التعلم".

كما أشار (محمد حسن ،2013، ص7) للتعلم للإتقان بأنه "مستوي يحدد مسبقا بصورة كمية يرجي أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريس أو عدد من المواقف التدريسية، ومن خلال هذا يتم الحكم علي ناتج التعلم ومدى كفاءة المعلم في أداء الواجبات المحددة له ".

3-مفهوم الدافعية:

يستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه، كما يستخدم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، فالدافع يجمع بين وظيفتي استثارة السلوك وتوجهه.

- أشار (بن يوسف،2008) "أن الدافعية هي مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فهو يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء

حاجات داخلية أو رغبات داخلية". وينظر جونسون (johnson. 1969) "للدافعية على أنها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف".

ويقصد بالدافعية حسب ما أشار إليها (جديدي، 2014، ص 215) في أحد معانيها أنها "العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف، وتعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية النفسية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار، الأدوات)".

4-مفهوم دافعية الإتقان:

أشار (العبودي وصالح، 2015) إلى أن الدافعية للإتقان هي "أحد الدوافع المكتسبة والتي حظيت باهتمام واسع من قبل التربويين، فهي تشكل المفهوم الأساسي لعلم النفس التربوي، وعلى الرغم من أن هذا الدافع هو أحد الاحتياجات الجوهرية المتعلقة بدوافع الاستحسان، إلا أنه يبدأ بدافع الإنجاز المستقل الذي يمثل السعي وراء التميز والتميز هو العملية الأساسية لتحفيز الإنجاز وأحد أعلى مستويات التحفيز النفسي.

ويعد روبرت هوايت(Robert whit) أول من تكلم عن دافعية الإتقان فهو يرى أنها "أكثر الدوافع الإنسانية المستندة للرغبة الشخصية القوية في سيطرة الفرد على البيئة، فهي تدل على القابلية والقدرة والكفاءة والمهارة، وجميعها تنصب بمعنى أساس وهو التفاعل الفعال، أو الكفء مع البيئة" وقد اهتم وايت white (1959) بمفهوم الدوافع الفطرية في أبحاثه من خلال تفسير سلوكيات الأطفال في اللعب الاستكشافي، وقد افترض أن الأطفال لديهم دوافع للكفاءة والفاعلية، إلا أنه لم يحاول تقييم هذه الدوافع، ولكن كتاباته وأفكاره كانت دافعا لكثير من الباحثين الذين اهتموا بدراسة هذه الدوافع وتقييمها، فقد قام Morgan &Maslin(1990) بتحديد مفهوم الدافعية للإتقان بشكل أكثر دقة، وأكد على أن "الدافعية للإتقان لابد أن تقيم في مهمات معتدلة التحدي و ليست مهمات سهلة أو صعبة جدا بالنسبة للطفل"، وطور مورجان من خلال أبحاثه إجراءات لتقييم الدافعية للإتقان، كما قام بوضع بعض المقاييس الجديدة لاختبار صدقها و ثباتها في تقييم الدافعية للإتقان، و يعتبر مورجان وزملاؤه من أكثر الباحثين المساهمين في تطوير مفهوم الدافعية للإتقان من خلال أبحاثهم العديدة في هذا المجال. (عبد القادر، طوهري،2021)

وأشار (عبد باقر،2018، ص 710) في دراسته حول دافعية للإتقان على أنها "الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه".

عرفها (سيد نصر،2017) بأنها "طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف وتقود التلميذ لعمل محاولات مستقلة للتفاعل مع الموقف والوصول لمستويات جيدة من الإتقان، وتشير إلى مثابرة التلميذ في حل المشكلات الصعبة والتصميم على انجاز الهدف بدقة رغم ما قد يقابله من صعوبات، للتغلب عليها وتجنب الفشل والشعور بالفخر والسعادة بعد إتمام المهمة أو انجاز الهدف".

وعرفها (بلوم ،1968) "أنها مجموعة من الافتراضات الفلسفية التي تتعلق بقدرة الطلاب على التعلم ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم، تهدف إلى جعل نوعية التعليم المقدم للتلاميذ في حدها الأقصى". (بخيتة، 2019)

عرفها(Lee ،2014) و(هيراني،2013) بأنها" مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل بالتعلم، وإنجاز المهام الصعبة وإدراك الكفاءة في الأعمال التي يقومون بها".

أشار (Morgan. jozsa. liao.2017 .17p) "أن دافعية الإتقان تنشط وتحافظ على مساعي الأطفال فيما يتعلق بتعلم المهارات وحل المشكلات، والتي تعد من المساهمين المهمين في تكيف الأطفال وتطوير الكفاءة لديهم كما يمكن أن يشمل مظهر دافعية الإتقان في كل من الجانب الأدائي والجانب التعبيري".

يرى (2013. et all&Morgan) بأن" دافعية الإتقان قوة متعددة الأوجه تقود الفرد لعمل محاولات مستقلة ونشطة للتفاعل مع البيئة، أو لإنجاز الأهداف أو تعلم مهارات جديدة، أو حل مشكلة، وهي عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال السلوك المستخدم لإنجاز الهدف، للوصول بعد الانتهاء من المهمة إلى مشاعر السرور، والحماس، والاهتمام".

أما (McCall .1995) فيرى بأنها " دافعية الفرد لمعالجة المهام وحل المشكلات من أجل الوصول لمستويات جديدة ومحاولاته للتغلب على الإحباط".

وقد أكد (Khalifa.et al،2021) أن دافعية الإتقان هي "قوة نفسية تحفز الفرد على المحاولة بشكل مستقل وبطريقة مركزة ومستمرة لحل مشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة، والعمل بدافع الفضول، أو الاهتمام والكثير من المتعة وإتقان المهام وتفضيل المهام الصعبة على السهلة".

وفي دراسة (عبد باقر،2018، ص 711) توصلت الى أن دافعية الإتقان لها عدة جوانب أساسية متمثلة أساسا في قدرة الفرد على تحقيق أهدافه واستعداده لتحمل المسؤولية، كما يجب على الفرد العمل والأداء في ضوء الرغبة في النجاح، مع السرعة في أداء الأعمال، والاستقلالية ومنافسة الأخرين ومحاولة التفوق عليهم.

يري جوتفريد (Gottfried1994. p18) أن دافعية الإتقان هي "أحد أكثر الدوافع الإنسانية الأساسية المستند إلى الرغبة الشخصية القوية في سيطرة الفرد على بيئته، فهي تدل على القابلية، والقدرة، والكفاءة، والبراعة، والمهارة وجميعها تصب بمعنى أساسي وهو فاعلية التفاعل الفعال أو الكفؤ مع البيئة".

-**من خلال التعاريف السابقة** ترى الباحثة اختلاف العلماء في تعاريفهم للدافعية للإتقان، فمنهم من ركز على جانب معين حيث نرى أن (Morgan et all) ركزوا على مكونات الفرد النفسية من أجل وصوله للإتقان، فدافعية الفرد لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال سلوك الفرد، في حين ربط (هيراني وlee، 2014)الدافعية للإتقان بالاستمتاع بالتعلم واكتشاف الجديد، و ركز (ماك كولMcCall1995) على أهمية وجود شك داخلي لدى الفرد من أجل أن يصل لأهدافه ، في حين أن(MacTurkو Morgan 1995) رأوا أن دافعية الإتقان فطرية ولا تحتاج لمكافئات مادية، أما جوتفريد(Gottfried،1994) و(liao. Morgan.jozsa ,2017) فيرى أن الدافعية للإتقان مرتبطة بالكفاءة، فالدافعية للإتقان هي طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف وتوجيه الطلاب لمحاولة التفاعل مع المواقف بشكل مستقل، وتحقيق مستوى جيد من الإتقان والتغلب على العوائق، وترتبط بإنجاز المهام الصعبة وإدراك الكفاءة وتعلم مهارات جديدة لإنجاز الأهداف، من أجل الوصول بعد الانتهاء من المهمة الى مشاعر السرور والحماس والتفوق على الغير.

5-الفرق بين الدافعية للإتقان والدافعية للإنجاز:

عرف (القني، 2020) دافعية الإنجاز بأنها "القوة التي تنتاب المتعلم في القيام بالعمل المطلوب بحماسة وتفاني والمنافسة وتحقيق النجاح والرضا على ما يقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، والغاية

التي يصل إليها وهو اشباع حاجاته المعرفية وزيادة الرضا عن النفس وتحقيق النمو المعرفي والزيادة في سلوك الإنجاز".

وأشار (عبد الدايم، النصار، 2012) أنها "الرغبة أو الميل إلى أداء المهمات بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة، ويتضمن الدافع للإنجاز أنماطا وأنواعا متباينة من السلوك، ويتداخل فيه عنصر التحدي، وهو الدافع إلى إنجاز شيء ذي شأن فضلا عن كونه الحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه".

وفي ضوء ذلك أشارت (فائق، 2021) أن عديد البحوث تناولت في إطارها النظري النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز، وكذلك التعاريف الخاصة بالإنجاز، لهذا وجب منا إظهار الفروق بين المتغيرين، فيمكن للفرد الذي يسعى لتحقيق الإنجاز أن يبدو ظاهريا لحد كبير مثل الشخص الذي يسعى للإتقان، فكلاهما سيكون له أهداف عالية الأداء متشابهة ويختبران نفس المتعة في تحقيقها، إلا أن الفرق المهم هو أن دافع الإتقان كدافع داخل النفس يركز على كيف يشعر الفرد بذاته تجاه نفسه، بينما يتم قياس الإنجاز عادة مقابل معايير موضوعية خارجية، فيمكن للعمل الجيد على سبيل المثال أن يشير إلى دوافع الإتقان أو دوافع الإنجاز أو كليهما، إلا أن الاختلاف يكمن في نظرة الفرد للعمل، فإذا نظر الفرد للمتعة في النتائج على أنها انعكاس لمهاراته فهنا يشير إلى دافعية الإتقان، أما إذا تم تركيز المتعة على جودة الإنتاج التي يتم قياسها مقابل معيار خارجي للتميز فهي عبارة عن دافعية الإنجاز.

ولعل من المناسب إبراز الفروق في نشأة كل منهما، فكما نعلم أن الإتقان والإنجاز هما من الدوافع التحفيزية، إلا أن نشأة كل منهما تختلف، فدافع الإنجاز هو دافع مكتسب يتم تعلمه، ويمكن تنميته وتحسينه عبر برامج التدريب المناسبة (راشد، 2005، ص 166)، في حين أن دافعية الإتقان دافع جوهري في الفرد لا تعتمد فقط على الدوافع المكتسبة ثقافيا وإنما لها جذور بيولوجية عميقة، ومن الأمثلة على ذلك الابتسامة التي يظهرها طفل التسعة أشهر بعد إكماله العمل، فهذه الابتسامة هي مؤشر يدل على الشعور بالفخر بعد إكماله المهمة وقد أشار(Macturk & Morgan, 1995 p 54) في دراستهم إلى أن دافعية الإتقان فطرية ولا يحتاج المتعلم أن يتعلم كيف يتجه نحو الإتقان حتى مع غياب التعزيز والمكافأة، وأحد الاختلافات الجوهرية بين الإنجاز والإتقان، أن الإنجاز يشير عادة إلى النجاح في مواقف التعليم ذات الصلة بالمؤسسات التعليمية، في حين أن دافعية الإتقان أشمل وأوسع، فهي لا تحتاج إلى سياقات تعليمية فقط، وكذلك يمكن للمهام أن تتضمن أكثر من هدف واحد، والعديد من مواقف الإتقان لا ينظر إليها على أنها مهام وأنها بحاجة لإجابات صحيحة وغير صحيحة.

ولتوضيح ذلك تشير (فائق، 2021، ص 28) إلى أن الإنجاز يركز على نوع السلوك بطبيعته هل هو موجه نحو الاقتراب من النجاح أم هو سلوك لتجنب الفشل ومشاعر الإحباط، أما دافعية الإتقان فيكون الهدف مركزا نحو المحاولات المستمرة والمتواصلة على الرغم من التحدي والصعوبة.

6-خصائص الدافعية للإتقان: ترى (الفلمباني،2014، ص ص56 ،57) أنه يمكن تصنيف خصائص الدافعية للإتقان إلى نوعين رئيسيين هما:

1- الجانب الأدائي Instrumental aspect:

أشارت الفلمباني(2014) في دراستها حول دافعية الإتقان أن الجانب الأدائي يتضمن" السلوك الموجه للسيطرة والتحكم في البيئة، والمثابرة والانهماك في المهام، وتقوية الانتباه أثناء الوصول للهدف، فهو يدفع الفرد إلى المحاولة بطريقة مركزة ومستمرة من أجل حل مشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة"، وهذا الجانب يظهر في ملامح عديدة تدل على الدافعية للإتقان، منها أن يثابر الفرد نحو موضوع أو مهمة معرفية قد تكون دراسية أو تعليمية، إضافة للسيطرة الإدراكية على البيئة، كما يتضمن تفضيل المهام متوسطة التحدي أو غير المألوفة"

كما توصلت (لمياء محمد ،2013) في دراستها والتي هدفت إلى المقارنة بين استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية ودافعية الإتقان لذوي صعوبات التعلم من التعليم الابتدائي، لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في دافعية الإتقان. (سيد نصر ،2017، ص231)

2- الجانب التعبيري Expressive aspect:

في دراسة مبروك وآخرون (2014) حددوا الجانب التعبيري بكونه هو الاستجابات العاطفية التي تظهر لدى الفرد سواء عند المثابرة نحو الهدف أو بعد بلوغ الهدف أو عند الفشل في تحقيقه، وتتمثل في الشعور بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف، أو الشعور بالخجل عند الفشل في تحقيقه، وهو يشمل المعالم التعبيرية الوجهية للفرد وكذلك الصوتية والسلوكية والتي تظهر في حالات عدة منها السعادة والإحباط والغضب والحزن والخجل، وبعض الملامح كالمتعة والسرور عند الإتقان، وتلك الردود السلبية في مواقف الإتقان.

وأشارت دراسة (مورجان وبوش &روسانجل 1998) إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التعبيري، وضرورة الفصل بين الدافعية والكفاءة في قياس الدافعية، فقد أشار (وحيد،2017، ص ص16، 17) في دراسته إلى مجموعة خصائص يتميز بها الشخص الذي يمتلك دافعية الإتقان على مستوى عال نذكر منها:

1-امتلاكه القدرة على المثابرة والمحاولات المستمرة من أجل إتقان أي عمل يكلف به على أكمل وجه

2- أن يكون من النوع المهتم بالمتعة المتحققة من عملية التعلم وبكل ما هو جديد

3- إصراره على ضرورة إتقان كل ما يكلف به

4-اتصافه بالدقة والحذر في القيام بالمهام المكلف بها

5-تميزه بحب الاستطلاع والرغبة والتواصل في التعلم، وإتقان المهام جميعها مهما كانت صعبة، كما أضاف (العبودي،2015، ص ص190، 191) خصائص أخرى تمثلت في قدرة الفرد على إدراك الكفاءة والتفوق في إتقان الأعمال التي يقوم بها، والبحث والسؤال عن المهمة التي يكلف بها حتى الوصول لإتقانها وتميزه بالجودة ومحاولة إتقانه لكل شيء والتفنن في أعماله.

7-مجالات دافعية الإتقان: هناك ثلاثة أشكال رئيسة لدافعية الإتقان كما حددتها (الفلمباني، 2015) في دراستها وهي:

1-الدافعية للإتقان الموضوعي: تتمثل الدافعية للإتقان الموضوعي في محاولة الفرد إتقان بعض المهام وملاحظته ذلك أثناء القيام بتحقيق أهداف موضوعية، وذلك لأن الإتقان يرتبط بأهداف أو موضوعات محددة. (مبروك، وآخرون، 2014، ص7)

2-الدافعية للإتقان الاجتماعي:

وضع واشز وكمبز (Wachs and Combs) مبدأ أساسي وتجريبي لدافعية الإتقان الاجتماعي، وقد أكد أن "الدافعية للإتقان في مرحلة مبكرة من عمر الفرد يمكن أن تميز إلى أبعاد اجتماعية وأخرى موضوعية"، فقد قام بتحديد دافعية الإتقان الاجتماعي على أنها "دافعية الفرد للتفاعل مع الآخرين بشكل كفؤ ويظهر ذلك من خلال محاولات الفرد المستمرة والمثابرة لبدء التفاعل الاجتماعي وسبل الحفاظ عليها بواسطة إظهار مشاعر ايجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية".

وفي ذات السياق أكد أن الدافعية للإتقان الموضوعي والاجتماعي يعتبران بعدين مستقلين، فالأفراد المدفوعين لإتقان الموضوعات الدراسية أو التعليمية (الأكاديمية) يظهرون سلوكيات أقل في التعبير عن الرغبة في السيطرة على الآخرين، أو التفاعل معهم، وأن المدفوعين لاكتساب تفاعلات اجتماعية يأخذون وقتا أكبر في محاولة إتقان الموضوعات أو المهام التعليمية. (وحيد،2017، ص 18)

وقد حددت (Keilty،2003، ص 119) أربع متغيرات أساسية لدافعية الإتقان متمثلة في حالة النمو ومهارات دافعية الإتقان، إضافة للتنظيم الذاتي والعلاقة بين الطفل وأقرانه.

3 -الدافعية للإتقان الحركي: أضاف (Morgan، وزملاؤه1995) بعدا آخر لدافعية الإتقان، بالإضافة إلى الأبعاد الموضوعية والاجتماعية وهو **البعد الحركي** وهو "متعلق بالجانب الحركي، فهو الذي يوجه الأطفال نحو المثابرة في الألعاب الحركية، فقد أظهرت الدراسات التي قاما بها(Morgan، وزملاؤه1995)والتي تناولت العلاقة بين الدافعية للإتقان ومستوى نشاط الطلاب، أن الطلاب الذين لديهم مستويات نشاط مرتفعة لا يمكنهم المثابرة في المهام التعليمية التي تتطلب قدرة عالية من التركيز والانتباه، وهذا يعود لأن دافعيتهم للإتقان تظهر في المهام الحركية أو الرياضية".

- يتضح لنا أن الأبعاد السابقة الذكر شاملة لجميع الجوانب الإدراكية والحركية والاجتماعية، وهي منفصلة ومستقلة تماما عن بعضها البعض، فيمكن أن يكون لدى الطالب مثابرة عالية لموضوع ما وفي المقابل لا يوجد لديه اهتمام بالتفاعل الاجتماعي، وقد يجمع أحدهم بين المثابرة في المهام وبعض التفاعل مع المحيطين به. أو قد يظهر الطالب اهتمام منخفض بالموضوعات ودافعية مرتفعة للتفاعل الاجتماعي، وقد أكد (مبروك وآخرون،2014) أنه قد يكون أداء الطلاب النشطين للغاية ضعيفا جدا في المهام الموضوعية والاجتماعية ولكن لديهم دوافع عالية للمهام الحركية.

أشارت دراسة (Maslin Cole ,Morgan Harmon ،1990) إلى تصنيف آخر لأشكال دافعية الإتقان هما: البدني والتعبيري، **فالشكل البدني** هو من "يدفع بالشخص بشكل مركز ومستمر إلى إنجاز المهام بإتقان ومهارة، باعتبارها تعد تحديا على الأقل له، وهي يتعلق الأمر بالمهام التي تتعلق بالحركة، والتي تتطلب قوة وتركيز في أدائها، ونشاطا بدنيا، ولابد للفرد أن تكون لدية القدرة على أداء أي عمل يتطلب مجهودا بدنيا عنيفا لغرض الوصول إلى الهدف وخاصة في الألعاب الرياضية"، أما **الشكل التعبيري** فهو "الذي يخلق ردود أفعال مؤثرة عند القيام بأحد المهام أو بعد إنجازها، والمتمثلة في التعابير الإيجابية كالفرح

والسرور في أداء الأعمال بإتقان، وخاصة الأعمال الصعبة، ويمكن أن تكون ردود أفعال سلبية للفرد حين لا يستطيع القيام بها أو أدائها بإتقان وبراعة كالابتعاد عن الآخرين أو تجنب النظر إليهم".

وفي هذا الصدد أشارت دراسة مورجان (Busch_Rossangel &Morgan(1998)، والتي هدفت إلى قياس دافعية الإتقان من مرحلة الطفولة، وحتى المرحلة الابتدائية، وهدفت لتحديد التعريفات الجديدة في دراسة الدافعية للإتقان من خلال تلخيص ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث، أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التعبيري، فهو يتضمن سعادة الإتقان والتعبير عن المشاعر الإيجابية التي تظهر أثناء سلوك التوجه للمهمة.

هذا وقد أشارت دراسة (هاشم، وحيد،2017، ص ص 9،10) حول دافعية الإتقان إلى ست مكونات قابلة للقياس توزعت على مجموعتين:

ضمت **المجموعة الأولى** أربع مكونات كالمواظبة على الموضوعات أو المهارات المعرفية وهي تتعلق بقدرة الفرد على إدراك الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية جديدة، والمواظبة الاجمالية الحركية وهي تتعلق بالأنشطة البدنية التي يقوم بها الفرد والتي تتطلب السرعة والجدية، ودافعية الإتقان الاجتماعية لدى الكبار والأقران والأطفال.

أما **المجموعة الثانية** والتي تخصصت بالنوع التعبيري لدافعية الإتقان، فقد ضمت مكونين هما متعة الإتقان وهي تتعلق بشعور الفرح والسرور المصاحب لإنجاز عمل ما بإتقان، وردود الأفعال السلبية المصاحبة لفشل الفرد في إنجاز المهام المكلف بها.

8- مكونات دافعية الإتقان:

تتحدد مكونات دافعية الإتقان بمجموعة من العوامل تتمثل بما يلي: وهي: الرغبة في التميز، والأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين، والرغبة في المعرفة والاطلاع، والجدية والمثابرة في الأداء (مصطفى، 2009)، وبعد الاطلاع على التراث النظري حول مكونات الدافعية للإتقان تحددت مفاهيمها في:

- **الرغبة في التميز:** تتجسد في دافعية الفرد بجعل أدائه فريدا ومتكاملا في جميع الجوانب، فنجده يقدم الشيء بطريقة فريدة وعالية المهارة وبصورة تبهر الآخرين.
- **الأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين:** يسعى الفرد أن يكون أداؤه الذاتي مختلف ومتفردا عن الآخرين في مستوى الجودة ونوعية العمل الذي يقوم به. (وحيد،2017، ص 16)

- **الجدية والمثابرة في الأداء:** يتميز الأفراد بالجدية في العمل، والإصرار على القيام به مهما كان صعبا فنجدهم مثابرين وصبورين ولديهم قوة تحمل كبيرة على إنجاز العمل والسير به. (العبودي، 2015، ص 192)

- **المواظبة على المهام:** قدرة الفرد على المثابرة والمحاولات المستمرة والعمل على توليد البدائل لإكمال أي عمل كلف به على أكمل وجه. (وحيد، 2017، ص 20)

- **الرغبة في المعرفة والاطلاع:** يكون الفرد ممن له هذه الدافعية فضوليا، وتتملكه الرغبة في معرفة كل شيء عن المهمة التي يقوم بها، وذلك من أجل إتقانها واتمامها على أكمل وجه.

وفي ذات السياق أكد (وحيد ،2017) أن دافعية الإتقان تتكون من المثابرة في المهام المعرفية، والمثابرة الحركية، ومتعة الإتقان، وردود الأفعال السلبية للفشل، والقدرة أو الكفاءة العامة. ومن العوامل المؤثرة على دافعية الإتقان لدى الأفراد منها ما هو متعلق بالبيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد، ومنها ما هو متعلق بالفرد مع الوالدين ومنها ما هو متعلق بكفاءة الفرد ومفهومه لذاته، ومنها ما هو متعلق بالمشكلات السلوكية التي قد يعاني منها بعض الأفراد. (طه، 2004)

9-النظريات التي تناولت الدافعية للإتقان:

1- نظرية الدافعية للفاعلية والكفاءة لدى وايت White:

يعتبر وايت (1959) White من مؤسسي الدافعية للإتقان، حيث اقترح مفهوم الدافع الفطري للكفاءة والفاعلية للأطفال فهو يعتبر أول المهتمين بدراسة الدافع للكفاءة والفاعلية، وقد استخدم مصطلح الدافعية للكفاءة للإشارة لدافعية إتقان المهارات والمهام، وقد ناقش وايت في أبحاثه هذه الدوافع إلا أنه لم يحاول تقييمها، وقد كانت أبحاثه جذب للأنظار ومنها البحث الذي فسر فيه سلوكيات كالفضول واللعب الاستكشافي للأطفال على أنها مدفوعة بواسطة الحاجة لامتلاك تأثير على بيئة الفرد من خلال المبادرة الذاتية، "فالدافعية للفاعلية تنتج من تقدير الفرد وتحكمه الذاتي في بيئته الطبيعية والاجتماعية أي أنها دوافع مكتسبة"، وفي ذات السياق جذبت أفكار وايت الكثير من الباحثين فقد كان جل اهتمامهم بدراسة هذه الدوافع وتقييمها مثل (هانت Hunt وهارتر Harter وبارو Yarrow)، وقد استبدلوا مفاهيم الكفاءة والفاعلية بمصطلح الدافعية للإتقان وفرقوا بين الدافع للإتقان والكفاءة العامة للفرد. (white،1959 ، p 323)

2-نظرية الدافعية لهارتر Harter:

استخدمت هارتر مصطلحات تحفيز التأثير والدافع الداخلي ودافعية الإتقان من جانبها نتاجا جزئيا للتعلم الاجتماعي، وقد تم تعريفه على أنه "الرغبة في حل التحدي المعرفي وهي تشمل السلوكيات التي يزعم أنها تظهر ذلك الفضول وتفضيل التحدي والمعايير الداخلية للنجاح والعمل على إرضاء النفس". (Messer.1996.4p)، وقد افترضت أن "الدافعية للفاعلية تعتمد على الرغبة الغريزية لإحداث تأثير ما والدافع المكتسب"، لذلك فإن الدافعية للإتقان لا تعتمد على المدح أو التشجيع من الآخرين، كما أن نجاح الطفل ومحاولاته للإتقان ومدحه يساعده على تحقيق أهداف الإتقان، وعدم توفر هذا المدح الذاتي يؤدي إلى قصور في نمو الدوافع الذاتية، ولم تتفق هارتر مع وايت في الطبيعة المكتسبة لدافعية الإتقان، حيث أنها ترى أن التعزيز أو التثبيط يلعبان دورا في تنمية الدافعية للإتقان، في حين اتفقت معه في أن الدافعية للإتقان لا تعتمد على مدح وتشجيع الآخرين. (الفلمباني، 2015، ص 58)

3-نظرية ماك كول (1995) (McCall):

أكد ماك كول (1995) في نظريته أن "مجال الدافعية قد تخلص من النظرة التقليدية التي كانت تركز بشكل كبير على دراسة الدوافع البيولوجية، وإنما اتسع ليشمل دوافع الاستكشاف والفاعلية والإتقان، وافترض ماك كول أن الكائنات الحية لها نزعتان" هما:

- الأولى وهي الميل لكسب المعلومات ويظهر في تفضيل الحداثة أو ما هو غير مألوف وأيضا الميل للاستكشاف، أما الثانية فتتمثل في السيطرة على البيئة ويظهر في تعلم كيفية القيام بعمل ما.

وفي ضوء ذلك يعتقد أن تلك النزعات هي أساس السلوك التكيفي والعقلاني، وقد استبدل McCall في نظريته مصطلح الدافع الذي قدمه وايت بمصطلح النزعة وقدم ماك كول تعريف جديد لدافعية الإتقان بأنها "نزعة الفرد للمحاولة بطريقة مثابرة من أجل إحراز هدف ما، مع احتمال مواجهة شك داخلي معتدل حول ما إذا كان هذا الهدف يمكن إنجازه".

وأشار (McCall .1995. p p 277، 280) أن "الشك المعتدل حول إمكانية إنجاز الهدف هو الذي يفصل بين الدافعية للإتقان والكفاءة، فالكفاءة تظهر في المهام التي تنطوي على معرفة سابقة بكيفية القيام بها، وفي هذه الحالة يكون سلوك الفرد منقوع بالرغبة في تحقيق الهدف وليس هناك أي دافع للتحدي من أجل إحراز الهدف، وتتفاوت درجة الشك والتحدي في الموقف أثناء محاولة تحقيق الهدف، فيكون الشك

مرتفع جدا في البداية، ولكنه يتناقص كلما تقدم الفرد في حل أجزاء من المشكلة، ويبقى مقدار قليل من الشك حتى الوصول إلى الإجراء النهائي المهمة ويظل حتى اكتمالها".

4-نظرية الدافعية للإتقان لدى يارو (Yarrow):

اعتبر (al.et.Yarrow &1983) أن الاستكشاف والمثابرة مؤشران مهمان للدافعية، فقد قام بفحص سلوكيات معينة مثل سلوك إنهاء المهمة، والانتباه البصري بدون معالجة المهمة، والاستكشاف، والمثابرة الموجهة للمهمة.

كما استخدم مثابرة الطلاب أثناء حل المهام كمقياس رئيسي لدافعية الإتقان، وأكد أن "مقاييس المثابرة توفر معلومات عن استمرار السلوك فقط وليس تسلسل السلوك، هذا ولم يستخدم مصطلح الدافعية للإتقان في ذلك الوقت، ولكنه تطرق إلى متغيرات ادراكية للدافعية تتضمن الاستكشاف والفضول وتفضيل الجديد والسلوكيات الموجهة نحو الهدف".

وبناء على تلك المعطيات استفاد "يارو" (Yarrow et al.160،163:1983) من تعريفات (وايت) لدافعية الفاعلية في بناء أسلوب للقياس مبني على ملاحظات مباشرة للطلاب، ولاحظ أن المصطلح الذي يتم قياسه يعرف بالدافعية للإتقان لأن الاختبار يطرح مجموعة من المهمات المراد حلها أو إتقانها، وعلى ذلك فإن الدرجات المشتقة من هذه الاختبارات تشير إلى الدافعية من أجل إتقان المهمة، ولا تقيم القدرة على حل المهمة.

5- نظرية هنري موراي (Murry):

يعد (هنري موراي، 1994) أن الحاجة للإنجاز تتمثل في تكرار الجهود المتواصلة بهدف إتمام شيء ما، وأن إصرار الفرد على بلوغ هدف عال بعيد، وطلب الفوز، ومحاولته عمل كل شيء بإتقان وأن استثارته في وجود الآخرين وممارسته قوة الإرادة من أهم الحاجات النفسية، ولابد من إشباع هذه الحاجة في مختلف ميادين الحياة، فدافعية الإتقان هي كل السلوكيات الموجهة لتحقيق الأهداف بغض النظر عن مستويات الصعوبة التي قد تعوق تحقيق الهدف. (عيسى، 2019)

6- نظرية ماكليلاند (Mackland):

يرى (باقر، 2018، ص 711) أن "دافع الإتقان تكوين فرضي، يعني الشعور المرتبط بالأداء، وأشار إلى أنه يوجد ارتباط وثيق بين الخبرات السابقة والأهداف الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج وتركز

نظريته على فكرة أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام الموكلة إليهم التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة هادية لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته وتفاني في هذا الموقف".

7- نظرية أتكنسون (Etkinson):

حسب ما أشار (غباري ،2008، ص ص 54، 53) أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في السلوك في ظل أي فرق، وفي ظل أي مهمة روتينية، بل يتم ذلك فقط حينما يقدم الموقف نوعا من أنواع التحدي الشخصي، وأن النزعة أو الميل للنجاح استعداد دافعي مكتسب فهو يختلف بين الأفراد كما أنه يختلف في المواقف المختلفة لذا يتأثر هذا الدافع بعوامل رئيسية هي الدافع للوصول الى النجاح واحتمالية النجاح والقيمة الباعثة للنجاح.

8- نظرية العزو (فيرين 1970) Farian:

افترض في نظريته أن "الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعتبرون أنفسهم أشخاص ذوي قدرة عالية لذا فهم يميلون لتفسير الفرق على أنه مكافأة للعمل الجاد، وبالتالي فهم ينسبون فشلهم إلى قلة العمل الجاد، أما النجاح المتميز فأنه يقلل من دافعية الفرد"، لأن الفرد يعد النجاح المتميز حسب اعتقاد فينر يميل للاسترخاء وبذلك يميل أدائه للتراجع، أما الذي يظهر مستوى منخفض من دافعية الإنجاز يفسر فشل على أنه نتيجة الافتقار للقدرة وأن السلوك الذي يقوم به المتعلم يختلف في مواقف ومناسبات مختلفة فهذا الاختلاف بداية يكون في واحد من ثلاث أبعاد(موقع السبب – ثبات السبب– إمكانية السيطرة). (باقر، 2018، ص 712)

9-نظرية موركان وماسلن (Morgan and Maslin)1990:

كان هناك بحث متواصل ومختص يصب حول تطوير وظائف وإجراءات دافعية الإتقان عند الأفراد، وقد بدأ هذا البحث ليون يارو وزملاؤه في المعهد الوطني للتنمية البشرية، وبعد وفاة يارو (Yarrow) استمر فياتز (Fayatiz) وماك تورك (Mak and Turik) وأخرون في واشنطن، وموركان(Morgan) وهارمون(Harrmon) وغيرهم في ولاية كولورادو بالعمل بالاتجاه نفسه ، وفي عام (1989) قام موركان وهارمون بتلخيص نتائج الأبحاث باستعمال هذا النهج لتقييم دافعية الإتقان، وقد قدموا دليلا لموثوقية وصحة الاجراءات المستعملة في تقييم الإتقان في ذلك الوقت. (Morgan، 1992)

وقد أشار موركان وآخرون (1990) لبعض السمات الأساسية لدافعية الإتقان منها أن يتم الفرد جميع المهام التي يكلف بها، "فدافعية الإتقان تتعامل مع محاولات الفرد المستقلة من أجل إتقان المهام الصعبة، لهذا أكد (مورغان) أن جميع السلوكيات المستمرة والمركزة على هدف معين هو مثال حقيقي لدافعية الإتقان، وهذا يدل على أن الإتقان هو جهد يركز على إنجاز مهمة ما أو الحصول على هدف أو مهارة" بمعنى أن "الاستمرارية في المهام هو مفتاح الدافعية للإتقان"، وفي ذات السياق أشارت دراسة قام بها (وحيد،2017، ص ص 14،16) إلى أن دافعية الإتقان "ليست فقط الدافع للتعلم أو اكتساب بعض المهارات للتحكم في البيئة، بينما الدافع لحل المشكلات أو إتقان المهارات أو إكمال المهام"، فالمثابرة تعتبر من العوامل الرئيسية التي يمكن ملاحظتها من خلال محاولة الفرد في إنجاز مهمة ما، إذا كانت المهمة صعبة إلى حد ما تحتاج إلى بذل جهد عال من أجل الوصول للإتقان.

أما المهام المستعملة في الكشف عن دافعية الإتقان ينبغي أن تكون بمستوى الصعوبة المناسب لمستوى نمو الفرد ليكون فيها النجاح ممكنا وإن لم يتم إنجازها خلال مدة قصيرة من الزمن، ومن خلال أبحاثه حدد "پارو" وزملاؤه الدافعية للإتقان بشكل علمي بأنها "استمرار كمية السلوك الموجه للمهمة أثناء العمل بالألعاب التي تطرح مشكلات متحدية"، وقد سمي استمرار هذه السلوكيات الموجهة نحو المهمة بالمثابرة وهي تشير إلى الدرجة المباشرة لدافعية الإتقان.

10-الدافعية للإتقان من المنظور التنظيمي: فسر سيفير (1995)Seifer سلوك الدافعية للإتقان في بنية تنظيمية، فهو يرى أن الدافعية للإتقان يعبر عنها في سلوكيات فردية متعددة مثل الإقبال على المهمة، والمثابرة نحو الحل، والتعبير بالتأثر الإيجابي، فكل هذه السلوكيات تعتبر مؤشرات الدافعية الإتقان. (الفلمباوي،2014، ص ص59،60)

11-نظرية دافعية الإتقان:

أوضح أتكنسون أن" قوة الدفع الأساسية للنظرية هي قوة الميل لدى الفرد للإنجاز الناتج في مهمة دالة تعبر عن علاقة ضرب لثلاثة متغيرات هي الدافع لنجاح الإنجاز وقوة التوقع وجاذبية النجاح، لذلك النشاط الخاص نطلق علية قيمة الباعثة للنجاح " ويمكن للفرد أن يؤثر في الدافعية عن طريق دلائل الأداء اليدوي والتي تعرف توقعات الفرد المتعلقة بنتائج أفعاله أو قيمة الباعث للنتائج والأهداف التي ينتجها النشاط، كما أن الفرد الأكثر مهارة والبارع هو الذي سيسهل المهمة والأكثر حبا لها هو الذي_سوف ينجح.(غباري ، 2008)

من خلال العرض السابق للنظريات والتي تناولت دافعية الإتقان نجد أن النظريات بدأت بأفكار فقد عبر وايت White في بداياته عنها وسماها دافع الكفاءة والفعالية، بعدها أصبحت أعمال وايت إطار نظري استندت عليه البحوث القادمة فقد طوروها واستبدلوا مفهوم الدافعية والفاعلية بدافعية الإتقان، كما فرقوا بين مفهوم الدافعية للإتقان وبين مفهوم الكفاءة، لذلك تعتبر أفكار وايت وكتاباته في هذا المجال مقدمة نظرية لموضوع دوافع السلوك، كما يتضح اختلاف النظريات في طريقة اكتساب الدافع للإتقان فيرى وايت White بأن الدافعية والكفاءة والفاعلية يتم اكتسابها فطريا تنشأ نتيجة العلاقة بين الفرد وبيئته والتفاعلات الاجتماعية والبيئية، واختلفت هارتر Harter معه حيث ترى أن الدافعية للفاعلية والتي أطلقت عليها الدافعية للإتقان ناتجة من التعزيز الذي يوجه سلوك الفرد للنجاح في المهمة، في حين أن التثبيط يؤدي إلى فشلها، أما يارو Yarrow فيرى أن المثابرة في السلوك الموجه هو الذي يوجه السلوك المدفوع وهو أهم عناصر الدافعية للإتقان، واتفق مورجان Morgan مع وايتWhite في أن الدافعية للإتقان فطرية إلا أن الخبرات البيئية تؤثر في نموها وتطورها وأخيرا فإن جل النظريات السابقة الذكر اتفقت على أن دافعية الإتقان فطرية لكنها تتأثر بعوامل أخرى كالتعزيز والمثابرة والخبرات السابقة والتي تؤدي إما للنجاح أو الفشل.

هذا التنوع في وجهات النظر بين العلماء والنظريات، اعتمدت عليه الباحثة في صياغة المقياس الخاص بدافعية الإتقان.

10-التطبيقات التربوية لنظريات دافعية الإتقان:

حدد (وحيد،2017، ص21) بعض التطبيقات التربوية لنظريات دافعية الإتقان تمثلت فيما يلي:

1-اسناد بعض المهام البسيطة المناسبة لمستوى الطالب لضمان نجاحه فيها وذلك بغرض استثارة حاجاته، مما يشعره بلذة النجاح وزيادة الرغبة في النجاح والثقة بالنفس والخوف من ردود الأفعال السلبية التي تصاحبه في الفشل، ومن ثم تكليف الطالب بمهام أخرى ويطلب منه إتقانها وانجازها بجودة عالية.

2- استثمار وسائل تعزيز مادية أو معنوية تزيد من فاعلية الطالب في الحصول على المكافئة من خلال تكليف الطلبة ببعض المهام ويطلب منهم أداءها أو حلها بجودة عالية مقابل الحصول على مكافئة .

3-العمل على إثراء المناهج التربوية بموضوعات الإتقان ومدى اهميتها للفرد وكيفية تطويرها عند الطلبة لضمان إشاعتها لديهم.

4-التحدث بأهم الجوانب التي تساعد الطلاب على إتقان المهام وكيفية استعمال المهارات العقلية في انجاز المهام والوصول إلى أعلى مراتب الجودة في العمل من خلال الندوات الثقافية ومدى تأثيرها في الطلبة.

5- استعمال طرائق المنافسة بين الطلبة في أداء المهام، فبعض الطلاب يكون الغرض من اشباع حاجاتهم هو خارجي (ارضاء المدرس أو رضا الوالدين)، فوجب على المدرس الانتباه.

11-قياس دافعية الإتقان:

تتفاعل وترتبط دافعية الإتقان بعوامل عديدة تأثر فيها، فهي تتأثر بكفاءة المتعلم، أيضا بهدف الإتقان، وكذا بالبيئة المحيطة به، فالأساس في قياس دافعية الإتقان أن المتعلم لا يكون مستقبل للمعلومة فقط إنما يحاول بالعديد من الطرق محاولة السيطرة على بيئته والمثابرة في تحقيق ما يسعده أثناء تعلمه، فنجد هناك فروق جوهرية بين مقاييس الدافعية للإتقان الذي يخبرنا عن تصميمه وعزمه واتجاهه نحو الهدف بينما تخبرنا مقاييس القدرات الأخرى الى أي مدى تقدم الفرد في تنمية كفاءته. (الفلمباني، 2015، ص 63)، وهناك ثلاث طرق لتقييم دافعية الإتقان وهي:

- ✓ استبيان أبعاد الإتقانDMQ.
- ✓ ملاحظة الطفل أثناء المواقف شبه البنائية أو اللعب الحر عن طريق ملاحظة الأطفال في مواقف لعب سواء فردي أو مع الكبار.
- ✓ مهمات الإتقان البنائية ويتم فيها اختيار المهام المتحدية حسب العمر، حيث تكون مشوقة ومعتدلة التحدي، وتتميز بكونها تعطي فرصة لتحديد المهمة المتوسطة الصعوبة بطريقة فردية بالنسبة لكل فرد ومن ثم تقييم دافعية الإتقان.

12-الدافعية للإتقان في البيئة الرقمية:

يعد التعليم الإلكتروني وتوظيف التكنولوجيا الرقمية من الطرق والوسائل الحديثة في التعليم الجامعي ويهدف إلى استخدام التقنية الحديثة لإيصال المعلومة للمتعلم متجاوزين حدود الزمان والمكان، ويعتمد نجاح هذا الاستخدام على الطريقة التي يتم بها تصميم البيئة التعليمية التكنولوجية ومدى مراعاة عناصرها الأساسية، وتعد الدافعية من أهم عناصر البيئة التعليمية التي يجب اعتبارها خلال تصميم البيئة التعليمية، وتنفيذ عملية التعلم سواء تكنولوجية أو تقليدية، ولكن هذه الدافعية تختلف باختلاف هذه البيئة، فسمات هذا العصر تتطلب

أفرادا يمتلكون القدرة على التعلم الذاتي والمستمر، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الفرد مدفوعا بدافعية داخلية تفرضها البيئة التعليمية التكنولوجية بحيث تحثه على التعلم والاستمرار به، فلم يعد هناك زمن محدد للتعلم وارتياد المدرسة أو الجامعة، بل أصبح بإمكان الفرد التعلم في أي وقت وتحت أي ظرف ما دام يمكنه التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ويمتلك الدافع للتعلم، **فقد** أكدت (المقبالية، 2002، ص 11) أن استخدام الحاسوب في عملية التعلم فتح الباب واسعا، خاصة بعد التطور الكبير في البرمجيات التعليمية أمام إمكانية تطبيق التعليم والتعلم للإتقان المبني على مبدأ التعلم الذاتي للعلاج داخل المدرسة، وهو ذلك التعلم القائم على تهيئة الموقف التعليمي وتنظيمه على النحو الذي يستثير دوافع الطالب إلى التعلم، ويزيد من قدرته على الاعتماد على نفسه متفاعلا مع مصادر الخبرة المتاحة له بما يعينه على اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة ويزيد من قدرته على تقويم مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه، ويلاحظ أن شروط التعلم الذاتي بناء على ذلك متوفرة جميعا في التعلم بالحاسوب، وذلك في حالة توفر برمجيات تعليمية مناسبة ومرتبطة بأهداف الطالب الذي يسعى إلى تحقيقها.

المحور الثاني

نواتج التعلم

تمهيد:

بدأت الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم بالتحول من النهج الذي يتمركز حول المعلم الى المتمركز حول المتعلم، ووضعه محور العملية التعليمية، فقد بدأ التركيز على ما يتوقع أن يقوم به الطلاب في نهاية المقرر أو البرنامج الدراسي، وبالتالي فإن هذا النهج يركز على نواتج التعلم، والتي حظيت باهتمام كبير لضمان جودة التعليم الجامعي.

1-مفهوم نواتج التعلم:Learning Outcomes

عرفها (عبادي 2013) بأنها" التغير المقاس في مستوى تعلم الطالب كمحصلة لما تم إكسابه له من معارف ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، باستخدام مصادر التعلم المختلفة.

-عرفها (الثبيتي،2018، ص337) بأنها " التعبير عما يمكن للطالب اداؤه بعد انتهاء خبرة علمية محددة".

-كما يرى (الحربي،2018، ص271) أن نواتج التعلم هي "كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، وفق معايير قياسية محددة، إضافة إلى ما خططت المؤسسة والمعلم اكسابه للمتعلمين ويكون المتعلم قادرا على أدائه في نهاية مقرر دراسي او برنامج تعليمي محدد".

وفي ذات الساق أكد كل من (رجب عبد العزيز،2017، ص504) (الصاوي،2016، ص685) أن نواتج التعلم هي" كل ما يتطلب أن يكتسبه المتعلم نتيجة مروره بخبرة تربوية معينة من خلال دراسته لمنهج معين".

أشار (الحسين،2020، ص ص7، 8) أن نواتج التعلم هي أهداف المادة الدراسية بعد تحققها، بالإضافة إلى ما خططت المدرسة والمعلم اكسابه للمتعلمين من معارف ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام مصادر المعرفة المختلفة، وتعد نواتج التعلم المنتج النهائي للمدرسة الذي يظهر في صورة متعلمين يملكون قدرا من المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم ويسلكون سلوكا معينا بناء على ما تم اكتسابه.

وأكد (كينيدي، 2013) أن مخرجات التعلم هي عبارات توضح ما هو متوقع من الطالب معرفته أو فهمه وأن يكون قادرا على اظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم.

عرف المعهد الفيديرالي الأمريكي نواتج التعلم بأنها "القيام بالعمل السليم بالشكل الواضح والصحيح منذ البداية، مع الاعتماد على تقييم الطلاب في معرفة مدى التحسين في الأداء باستخدام أساليب تعليم وتعلم لإحداث التطور المستمر".

ويعرفها دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بأنها "النتائج المستهدفة من التعلم وهي المعرفة والفهم والمهارات التي تسعى الى تحقيقها المؤسسة من خلال برامجها المختلفة والمرتبطة برسالتها وتعكس المعايير الاكاديمية وتكون قابلة للقياس وترتبط بشكل واضح بالطرق المختلفة لتقويم الطلاب".(عسيري، 2020، ص 208)

2-خصائص نواتج التعلم: أكد (الصاوي،2016) أن من بين خصائص نواتج التعلم ما يلي:

-أن تكون واضحة ومحددة بدقة

-يمكن ملاحظتها وقياسها

-تركز على سلوك المتعلم وليس على نشاط التعلم

-متكاملة وقابلة للتطوير والتحويل

-تمثيل مدى واسعا من المعارف والمهارات المعرفية والمهارات العامة.

3-أهمية نواتج التعلم: لنواتج التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في المنظومة التعليمية، ونتناول فيما يلي أهميتها لكل من المعلم، وللطالب، والمؤسسة التعليمية.

أ-أهمية نواتج التعلم للمعلم: أكد (الحسين، 1441، ص 9) أهمية نواتج التعلم للمعلم فيما يلي:

- تطوير المقررات الدراسية وتقويمها وتعديلها أو تحسينها
- اختيار محتوى المقرر الدراسي
- تنظيم أعمال الأستاذ بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية
- كما أن صياغة نواتج تعلم محددة ودقيقة تعين المعلم على إنجاز مهام عديدة منها:
- تساعد نواتج التعليم في التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلاب.

-تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة.

-اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة.

-زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها لطلاب الكلية.

-التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب (قاسم، الباز، ب س، ص 6)

-زيادة فرص اتصال عضو هيئة التدريس بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها لطلاب الكلية بما يحقق رؤيتها ورسالتها.

-التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة

-ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية

-تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها. (الصاوي،2016، ص685)

ب-أهمية نواتج التعلم للطالب: أشار (الحسين، 2020، ص 8) لأهمية نواتج التعلم للطالب تمثلت في تحقيق تعلم ذو معنى أفضل، بحيث يمكن معرفة ما الذي سيكتسبه الطالب وتوجه نشاطه ودافعيته إلى تحقيق تلك النواتج، حيث تكون جميع جهود القيادة بالمؤسسة التعليمية وجهود هيئة التدريس موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة.

- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.

- التعاون النشط بين الطالب وعضو هيئة التدريس في إطار اكتساب النواتج المقصودة

- التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولا بأول في ضوء قواعد واضحة محددة

- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة

- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة

ج-أهمية نواتج التعلم للمؤسسة التعليمية:

- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.

-توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة.

- الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلاب.

- توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية.

– تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها.

– تكافؤ الفرص بين طلاب المؤسسات المتناظرة.

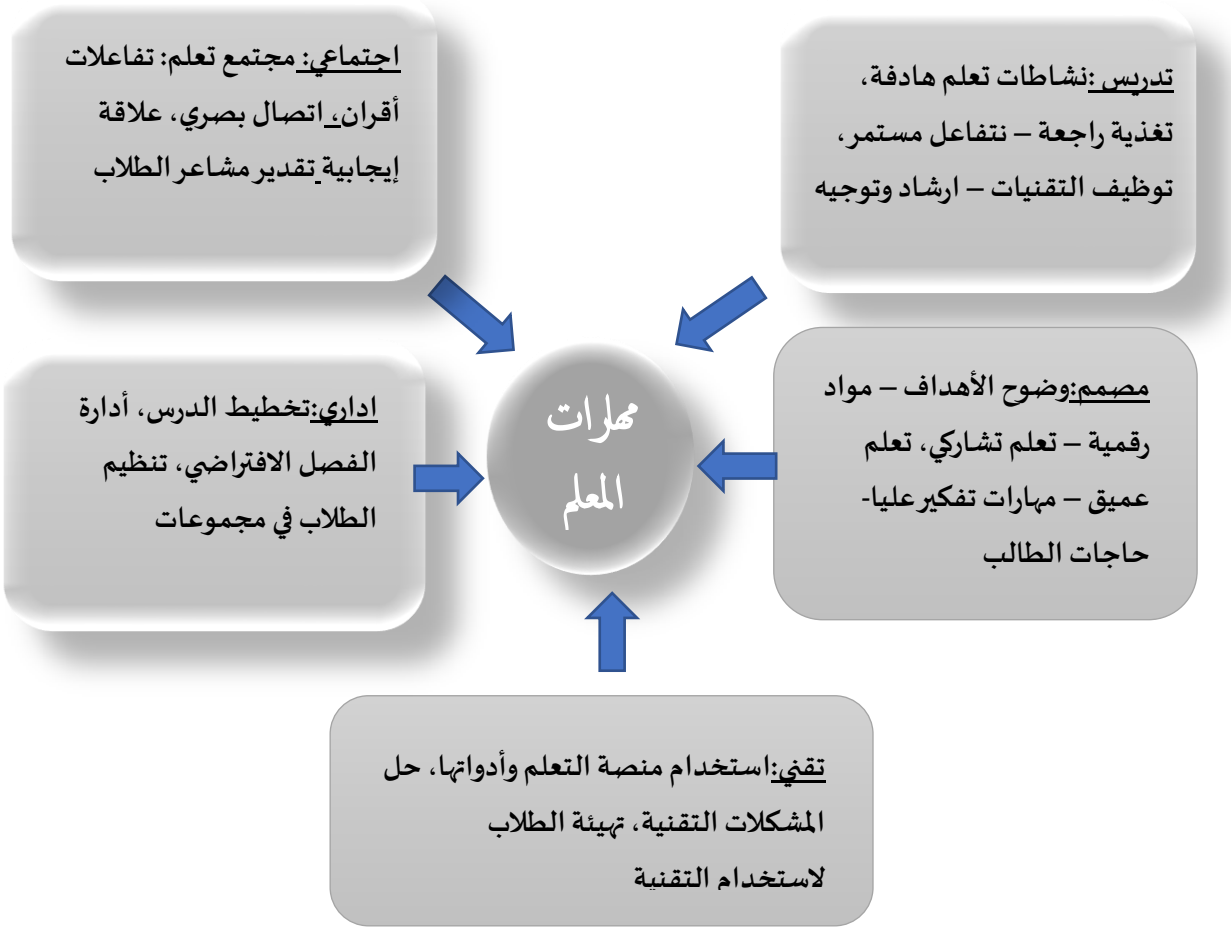
د-أهمية نواتج التعلم للمجتمع: –ثقة المجتمع في المؤسسة التعليمية بأن أبناءه يتلقون تعليما وتدريبا قائما على أسس جيدة تلبي احتياجات المهن التي تنهض بعمليات التنمية. (علي عبد الرحمن، ريحان، 2021، ص 203)

– الارتقاء الدائم بمستوى المهن المجتمعية

– توفير فرص لأبناء المجتمع بما ينعكس على رفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع

–نماء قيم ومهارات المواطنة والانتماء لدى أبناء المجتمع (قاسم، الباز، د س، ص 7)

4-مهارات المعلم حسب دوره في التعليم عن بعد: سنلخص أدوار المعلم (الصالح،2020) في الشكل رقم (08).



5- أسباب تطبيق ممارسات نواتج التعليم:

ذكر (إبراهيم، 2017، ص16) أن من أهم أسباب تطبيق ممارسات نواتج التعليم:

-الزيادة المتتالية والمستمرة في التحاق الطلاب بالتعليم العالي

-الحاجة إلى تحقيق أداء عال في العملية التعليمية

-امتداد الحاجة للاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة على ما بعد التخرج «التعليم مدى الحياة»، مما يتطلب تعليم الطلاب كيفية الاعتماد على النفس في تحصيل المعرفة

-ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما يترتب عليها من تأثير على العلمية التعليمية

-الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية بأسلوب لا يحقق الطموحات المطلوبة

-المنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم وضرورة ترشيد الإنفاق ووضع أولويات له

-وقد بين (فينيك، 2008) أن مدرسي الجامعات في الغلب يغرقون الطلبة بالمعلومات ولا يملكون أهدافا محددة في التعليم تتخطى حدود ذلك النوع من التعليم المعروف بطريقة "افهم ثم تذكر" ، وقلة منهم من يدخل في تعليمه تطبيقات كحل المشكلات واعمال الفكر.(الحلو، 2020)

6-مؤشرات نواتج التعلم الجيدة:

نواتج التعلم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات الطالب ومهاراته بعد انتهائه من دراسة المقررات الدراسية أو البرنامج التعليمي الذي التحق به، ويجب أن تشتمل هذه النواتج على خصائص الأهداف الذكية SMART Objectives وهذه الخصائص تتمثل فيما يلي:

- ✓ أن تكون محددة (Specific) : أي تصف بالضبط ما الذي يمكن للطالب القيام
- ✓ أن تكون قابلة للقياس (Measurable) أي تصف ما الذي يمكن ملاحظته أثناء المحاضرات أو داخل قاعات التعلم أو المعامل، أي أن الفعل الذي يحتويه ناتج التعليم ينبغي أن يكون قابلا للقياس وبالضرورة يجب أن يكون قابلا للملاحظة.
- ✓ أن تتضمن فعلا نشطا، أي تصف الفعل النشط أو الإجراء الذي يطلب من الطالب الجامعي القيام بعمله. ومن أمثلة هذه الأفعال: ينتج – يقترح – يصمم.
- ✓ أن تكون ذات صلة بالطالب والإمكانات (Relevant) أي تناسب الطالب وحاجاته الشخصية وكذلك تناسب الإمكانات التي تحيط بعمليتي التعليم والتعلم.

-أن تكون ذا وقت محدد (Time – Bound) أي أن يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع المحدد أو المقرر الدراسي، وهو بهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج. (قاسم، الباز حسن، د س، ص12)

كما أن من خصائص نواتج التعلم الجيدة أن يكون الإنجاز المقصود للمتعلمين ذا مغزى، كما يجب أن يكون قابلا للقياس ويجب أن تتحدث النتيجة عن معايير الجودة الموضوعة، وبذلك تحدد نواتج تعلم الطلاب نطاق أوسع وأعمق عما يتعلمه الطلاب ويكونون قادرين على القيام به وتطبيقه عند الانتهاء من المقرر ويجب أن تتمحور حول الطالب (التركيز على ما يتعلمه الطلاب بدلا من التركيز على ما يدرسه أعضاء هيئة التدريس). (محمد، 2021)

7-تصنيف نواتج التعلم:

يجب أن تكون نواتج التعلم محددة وقابلة للقياس حيث تتم كتابتها بشكل عام بناء على تصنيف بلوم(Manvender.2017) إذ صنف التربويون نواتج التعلم إلى ثلاث مجالات رئيسة يقابل كل مجال منها جانبا من جوانب الشخصية التي تسعى المنظومة التعليمية إلى بنائها وتكوينها لدى الطالب، وتتمثل هذه المجالات في المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي.

جدول رقم (04) يبين تصنيف نواتج التعلم

المجال	المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال النفس حركي
المحتوى	**يتضمن جميع أشكال النشاط الفكري لدى الفرد وخاصة العمليات العقلية من حفظ واستدعاء وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم ويندرج تحت هذا المجال نواتج التعلم التي تعمل على تنمية العمليات والمهارات العقلية**	**يتضمن الاتجاهات والقيم والميول والمشاعر وأوجه التقدير وحب الاستطلاع**	**يتضمن مختلف المهارات اليدوية والجسمية كمهارات الرسم والتصميم واستخدام الأدوات والاجهزة**

ويمكن تناول هذه المجالات بشيء من التفصيل فيما يلي:

نواتج التعلم في المجال المعرفي (cognitive Domain):

يرى (رجب عبد العزيز،2017، ص504) أن نواتج التعلم في المجال المعرفي هي تلك المهارات المرتبطة بعمليات المعرفة مثل التذكر والإدراك والتفكير والفهم والحكم وغيرها وهي:

–تشمل الأهداف المعرفية جميع النشاطات الذهنية أو العقلية، ويبدأ تصنيف نواتج التعلم في المجال المعرفي من العمليات العقلية البسيطة ويمتد إلى العمليات الأكثر تعقيدا ويوضح الشكل التالي هذه العمليات:

***التذكر** : ويتمثل في استدعاء الطالب للمعلومات والمعارف كما سبق له دراستها، فهو يتضمن معرفة البناء المعرفي للعلم والذي يتمثل في الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والقوانين وكذلك النظريات.

***الفهم:** وهي إعادة صياغة الطالب للمعلومات والمعارف السابق له دراستها بلغته الخاصة، وترجمة المادة من صورة إلى صورة أخرى وتفسير النتائج والتنبؤ بها ويندرج تحت مستوى الفهم الفئات الآتية:

***الترجمة:** وهي تحويل المعلومات من شكل إلى آخر، أو من لغة إلى أخرى.

***التفسير:** ويتمثل في شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم أو تلخيصها، والتعرف على العلاقات وإدراكها، والتعرف على الأفكار الرئيسة والتمييز بين الأفكار الفرعية.

***التنبؤ أو التوقع:** ويتمثل في استنتاج معلومات من معطيات معينة أو الوصول إلى توقعات في ظل أحداث فعلية.

***التطبيق:** يتمثل في قدرة الطالب على استخدام المعلومات السابق دراستها في حل مشكلة جديدة، ويتطلب هذا المستوى عمليات عقلية أعلى من مستوى التذكر ومستوى الفهم، ويشمل مستوى التطبيق أفعالا عديدة تستخدم عند كتابة نواتج التعلم، من هذه الأفعال: يستخدم – يطبق – يربط – يحل – يجرب – يخطط– ينشئ

***التحليل:** وهي قدرة الطالب على تحليل الأحداث أو المعلومات وتجزئتها إلى العناصر المكونة لها، ويتضمن مستوى التحليل فئات تحليل كل من العناصر والعلاقات والمبادئ.

ويشمل مستوى التحليل أفعال عديدة تستخدم عند كتابة نواتج التعلم، من هذه الأفعال: يحلل – يستنتج – يصنف – يستدل – يفرق –يوضح

** **التركيب:** يشير إلى قدرة الطالب على تجميع المعلومات أو الأفكار في مكون أو في سياق رئيسي، لتكوين كل متكامل أو بناء جديد، ويقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء.

ويشمل مستوى التركيب أفعالا عديدة تستخدم عند كتابة نواتج التعلم، من هذه الأفعال:

يصمم –يكتب موضوعا –يصنف –يقترح –يلخص –يؤلف –يخطط – يربط

التقويم: وهي قدرة الطالب على إصدار الحكم على الأحداث والمعلومات، واتخاذ قرارات بناءة بشأنها وتمثل نواتج التعلم في مستوى التقويم أعلى المستويات المعرفية، فهي تتضمن جميع المستويات السابقة بالإضافة إلى إصدار الأحكام وإعطاء القيمة بناء على معايير معينة، كما يشمل مستوى التقويم أفعالا عديدة تستخدم عند كتابة نواتج التعلم، من هذه الأفعال: يقيم – ينقد –يصنف – يعلل – يحكم يبدي رأيه – يبرهن – يثبت (قاسم، الباز حسن، دس، ص13)

نواتج التعلم في المجال الوجداني(Affective Domain): يركز بنسبة كبيرة المعلمين في مدارسنا على تقويم نواتج التعلم المعرفية، بينما يهملون تقويم نواتج التعلم الوجدانية كالميول والاتجاهات برغم أهميتها، لأنها تحدد كيف يستجيب الأفراد للمواقف المختلفة، وما هي الأشياء التي يسعون إليها في الحياة، ويرتبط سلوك المتعلم الوجداني ارتباطا مباشرا بقدرته على التعلم واهتمامه به واتجاهاته نحو قيمة التعليم ولذلك كثيرا ما تكون صعوبات التعلم راجعة إلى جوانب وجدانية مثل الاتجاهات، فقد تواجه المتعلم صعوبات في تعلم القراءة أو اللغة الأجنبية مثلا لأنه يظن أو يشعر أو يعتقد أنه لا يستطيع تقبل المادة التي أمامه، ومن هنا تبرز أهمية نواتج التعلم الوجدانية، وتقويمها من قبل المعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها النظام التعليمي.

–كما أن نواتج التعلم في المجال الوجداني هي تلك الجوانب التي تتعلق بالمشاعر والانفعالات والاتجاهات والميول والقيم، فهو ما يرتبط بمشاعر الطالب وميوله وقيمه واتجاهاته، وهي نتاجا مهما للمنظومة التعليمية، ولها دور رئيس في نجاح الطالب في دراسته وفي تأهيله لسوق العمل وبحثه عن فرص عمل جديدة. (قاسم، الباز حسن، دس، ص16)

**الاستقبال :Receivin وهي رغبة الفرد الذاتية للانتباه إلى الظواهر أو المثيرات (ينتبه . يسأل . يصغي . يتابع . يتعرف . يبدي . يختار . يجيب).

**الاستجابة :Responding تتمثل في استقبال الفرد لقضية معينة، ثم يقوم بالمشاركة في النشاطات المتعلقة بفعاليتها ويبدي ردود الفعل (يجيب . يساير . يشعر . يقرر . يعاون . يناقش . يؤدي . يبدي . يسمع .

يشترك طواعية . يشارك . يساعد . يناقش . يعاون . يتدرب . يعرض . يقرأ . يختار . يروي . يتشوق . يشاطر . يوافق . يتابع).

**التقدير :Valuing تعني تطوير معايير محددة للحكم على قيمة الأشياء والظواهر والتفضيل بينها (يبادر . يبرز . يعمل . يقترح . يمارس . يتابع . يقدر . يشارك . يساهم . يدعو . ينضم إلى . يحتج . يحافظ . يكره . يتجنب . يعترف . يثمن . يدعم . يجادل).

**التنظيم القيمي : Organizing هي بداية تكوين منظومة قيمية عن طريق الجمع بين أكثر من قيمة، ومحاولة حل التناقضات بينهما، ثم بناء نظام قيمي ثابت ودقيق، بحث يكون متصفا بالاتساق الداخلي. (ينظم . يصوغ . يفاضل . يصحح . يجمع بين . يرتب أهمية ظاهرة معينة . يتمسك بـ . يغير . يعمم . يدعم . يتحمل . يلتزم . يتقبل . يوازن).

**التمييز Characterizing قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات ويهدف إلى الأنماط العامة لتكييف المتعلم شخصيا واجتماعيا وعاطفيا، وتتكامل في هذا المستوى الاتجاهات والقيم والميول، أي بناء نظام قيمي (أسلوب حياة) ثابت ودقيق يتحكم في السلوك ويوجهه (يميز . يؤدي . يستخدم . يؤمن . يستحي . يقترح . يساهم . يظهر . يعدل . يغير . يحل . يضبط . يتحقق . يسأل . يؤثر . ينقح . يقاوم . يدير . يتجنب . يثابر).

مستويات المجال النفس حركي Psychomotor Domain :

تتمثل نواتج التعلم في المجال النفس حركي ف المهارات والأداء ذات الطابع الحركي العضلي.

**مستوى الادراك الحسي(الملاحظة): هي استخدام الحواس في تحديد نوع النشاط الحركي اللازم، وهو الشعور باستقبال الظاهرة وملاحظتها والحديث عنها، وأهم الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى(يكشف . يعزل . يقيم . يختار).

**مستوى الميل أو التهيؤ: الاستعداد والتحيز لعمل معين ويتعلق بالاستعداد النفسي والعضلي لأداء نشاط أو سلوك بعينه، والأفعال التي تستخدم في هذا المستوى : (يظهر . يبدي . يشرح . يتطوع . يخطو).

**مستوى الاستجابة الموجهة (الممارسة): تقليد عمل شاهدة ويبدأ هذا المستوى بتعلم المهارة بواسطة التقليد أو المحاولة أو الخطأ في المواد النظرية، أو رسم الخرائط أو عمل الرسوم البيانية في الجغرافيا وغيرها وهذا ما يطلق عليه بـ "الممارسة."

**مستوى الآلية أو الميكانيكية: أداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه

الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة، ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى (يتعود . يرسم . يبرهن . يقود)

**الإتقان والدقة والسرعة في الأداء أو الاستجابة المركبة: أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقانا، وهذا يتمثل في رسم الخرائط والأشكال بكفاءة عالية من الإتقان والسرعة أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات ويتم التخلص فيه من الخوف أو الشك في أداء المهارة، كما يتم التخلص أيضاً من الأداء الآلي للمهارة ومن الأفعال المستخدمة في ذلك : (يثبت . ينسق . ينظم . ينفذ).

** مستوي التكيف: تنوع المهارات باختلاف المواقف فتحتاج إلى تغييرها وتعديلها بما يتلاءم والمواقف الجديدة ومن الأفعال المستخدمة هنا (يكيف . يبدل . يغير . يضبط . ينقح . يهذب . ينوع).

** مستوي الإبداع : يمثل الإبداع أعلى مستويات هذا المجال حيث يدعو إلى ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناءً على المواقف الجديدة ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال : (يرسم . يصمم . ينتج بسرعة . يبني . يعمل بثقة . يتمكن من . يشيد . يجيد . يبرز

(عزازي،2014، https://www.facebook.com)

8-أدوات تقويم مخرجات التعلم: بين (حكمي، وآخرون2014، ص 51) في دراستهم بعض أدوات تقويم مخرجات التعلم وقد تم حصرها في الجدول الموالي:

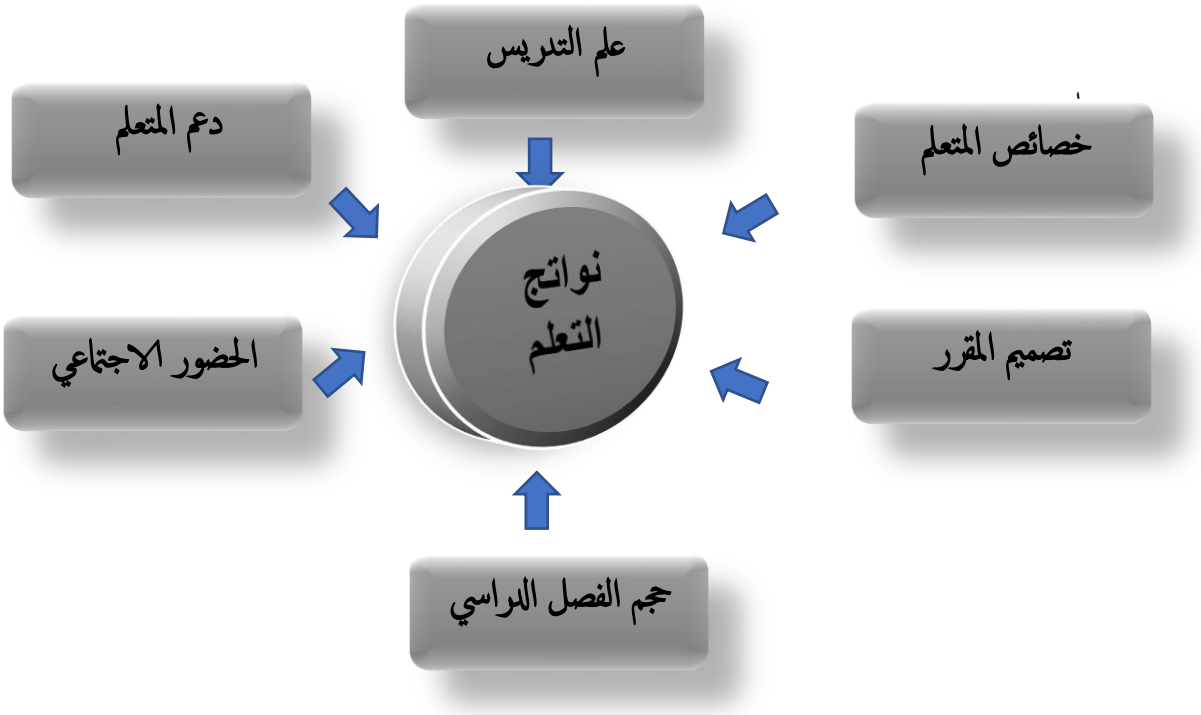
جدول رقم (05) يبين أدوات تقويم نواتج التعلم

تقويم مباشر	تقويم غير مباشر
الاختبارات التحصيلية	القياسات الغير مباشرة
الامتحانات الشفهية	استطلاعات الرأي
تقييم جزئي للمناقشات الصفية	استطلاعات الخريجين
ملف انجاز الطالب– جماعات العمل	الدراسات والمسوح
المشروعات البحثية –المقابلة	المستندات المجمعة
المشاركة في المؤتمرات –دراسة الحالة	

9-عوامل مؤثرة في تحسين نواتج التعلم في بيئة التعليم عن بعد:

هناك عوامل تؤثر في تحسين نواتج التعلم في بيئات التعليم عن بعد ومنها:

1. خصائص المتعلم
2. التدريس
3. دعم المتعلم
4. درجة الحضور الاجتماعي
5. حجم الفصل الافتراضي
6. تصميم مقرر التعليم عن بعد



شكل رقم(09) يبين العوامل المؤثرة في تحسين نواتج التعلم من اعداد الباحثة

1-خصائص المتعلم:

متعلمون كبار ومنها تحكم المتعلم، تحمل المسؤولية، أسلوب التعلم، انضباط حافز ذاتي، تعلم موجه ذاتيا، مهارات التعلم واستخدام التقنية، بنية المقرر متسقة مع أسلوب التعلم، المعرفة السابقة.

متعلمون صغار ومنها مهارات استخدام التقنية، استكشاف موجه، ارشاد للأطفال الصغار، حاجات التعلم، المعرفة السابقة.

ب-علم التدريس: تتمثل في إعداد المعلمين في فن وعلم التدريس عن بعد(معايير جودة التدريس عن بعد)(الصالح، 2020):

المعيار1: معرفة التعليم عن بعد

المعيار2: معرفة بالنمو والتعلم البشري

المعيار3: تكييف طرق التدريس لمقابلة حاجات المتعلمين

المعيار4: استراتيجيات تدريس متنوعة

المعيار5: مهارات حفز وإدارة الفصل الافتراضي

المعيار6: مهارات الاتصال والشبكات وبناء مجتمع التعلم

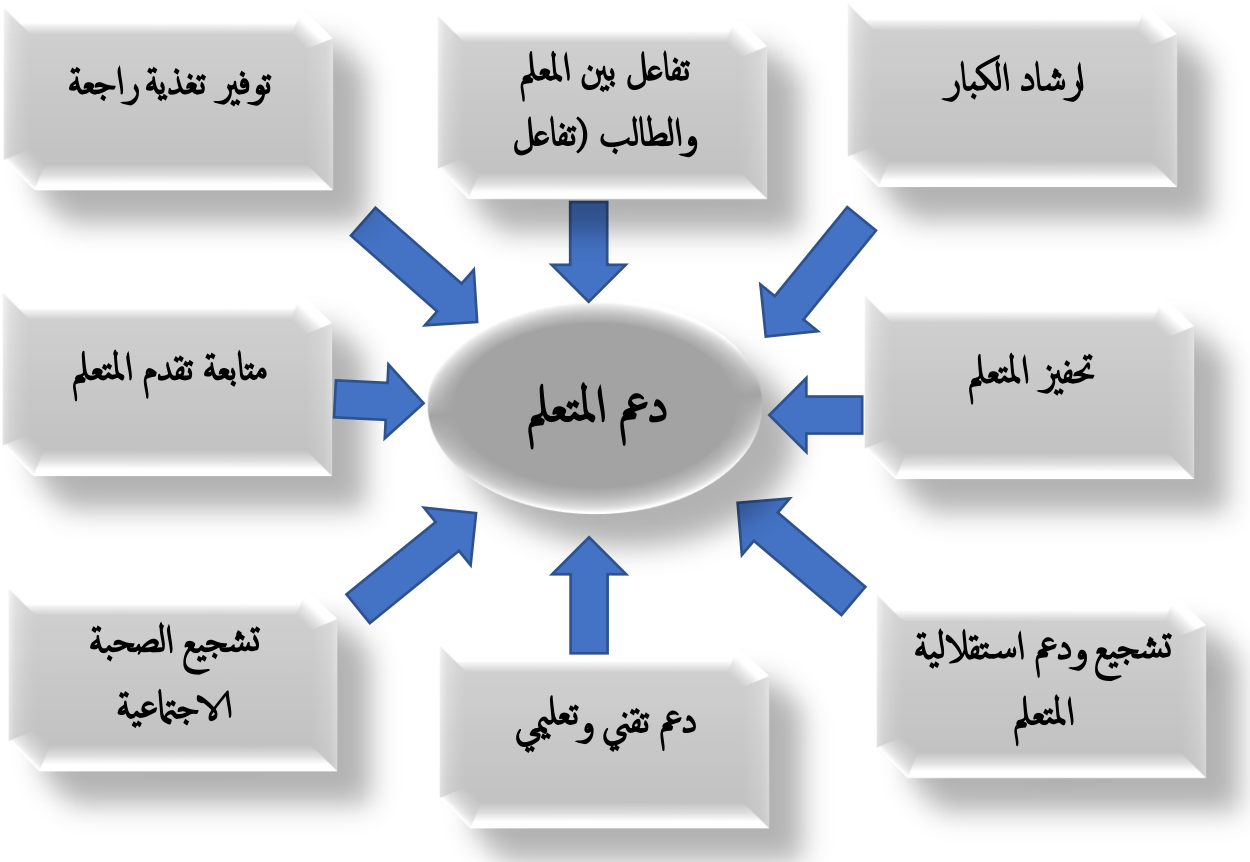
المعيار7: مهارات التخطيط التعليمي

المعيار8: تقويم أداء المتعلمين عن بعد

المعيار9: الالتزام المهني وتحمل المسؤولية

المعيار10: الشراكات

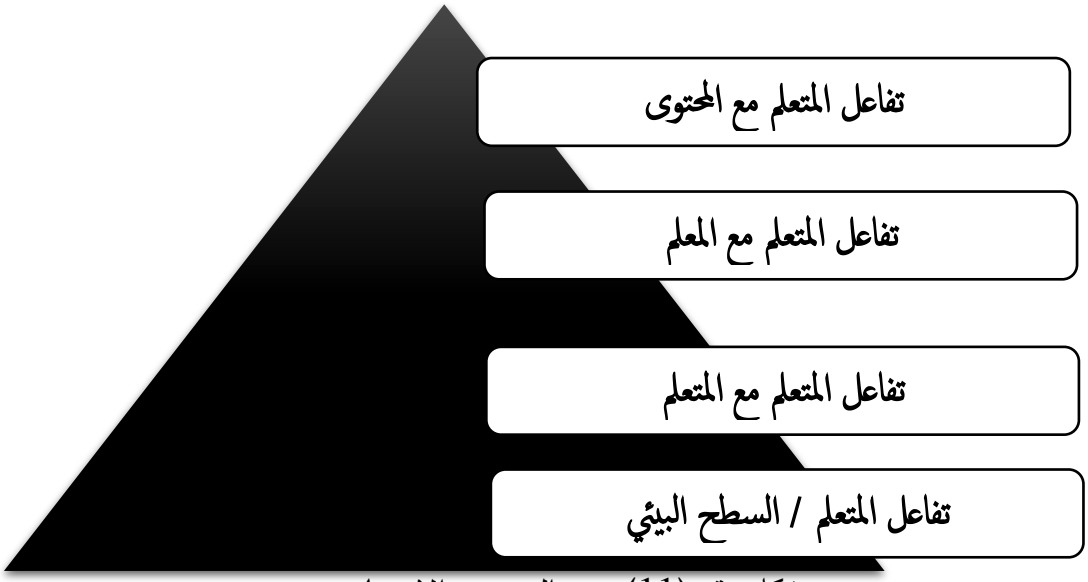
ج-دعم المتعلم: أشار(الصالح، 2020) إلى كيفية دعم المتعلم في بيئة التعليم الافتراضي وقد اختصرت الباحثة ذلك في المخطط الموالي:



شكل رقم (10) يبين دعم المتعلم في بيئة الصف الافتراضي

د-الحضور الاجتماعي:

تمثل الحضور الاجتماعي في التفاعلات التي تحدث في التعليم عن بعد، والمخطط الموالي يبين ذلك:



شكل رقم (11) يبين الحضور الاجتماعي

هـ-حجم الفصل الدراسي:

أكد (الصالح، 2020) أنه توجد علاقة بين حجم الفصل وتحسين نواتج التعلم، إذ لا يوجد حجم محدد لعدد الطلاب لكن أغلب الدراسات اقترحت حجم صغير للطلاب لتحسين نواتج التعلم، وهذا لزيادة التفاعل والانتباه الفردي بين المعلم والطلاب، حيث يصبحوا أكثر نشاطا ومشاركة وتحصيلا في فصل دراسي صغير.

و-تصميم المقرر:

يمتاز مقرر التعليم عن بعد بأنه تعلم تشاركي، تفاعل، تغذية راجعة، حل مشكلة، التركيز على العملية، المقرر متمحور حول المتعلم، يوفر وسائل تجعل المتعلمين نشطين، مرن، مبادئ العبء المعرفي، وسائط متعددة. (الصالح، 2020)

10-نواتج التعلم في البيئة الإلكترونية:

إن الاهتمام بنواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي له أهمية بالغة، فترجع أهميتها إلى أنها توفر أساسا متينا لتطوير البرنامج الأكاديمي وتصميمه، وتساعد على توفير الوضوح والتكامل والترابط داخل وبين سلسلة من المقررات الدراسية، وتمثل تطبيقا لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم، إضافة أنها ترفع من مستوى الدافعية للتعلم بأنواعها المختلفة، الدافعية الداخلية، والدافعية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز، وتشجع على التعلم ويتوقع من الطالب انجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد، ففي ظل ظروف معينة تسعى مؤسسات التعليم العالي للبحث عن كيفية تحقيق نواتج تعلم الطلبة، هذه الظروف جعلت أنظمة التعليم ومؤسساته تبحث عن أدوات وأساليب تتجاوز التعليم التقليدي وتطرح بدائل له لهذا أصبحت اليوم نواتج التعلم محور اهتمام التربويين وقادة التعليم، فقد أكدوا على ضرورة التخطيط لها وصياغتها قبل ممارسة التعليم ونشاطاته لضمان حدوث التعلم المستهدف، ولعل من أهم الأسباب التي تجعل من الفصول الإلكترونية تعليما ناجحا ومحققا لنواتج التعلم نظرته الإيجابية لدور الطالب في عملية التعلم، فالطالب فيه نشط متفاعل يستخدم أسلوب الاكتشاف والاستنتاج والتحليل والتقويم، كما أن البيئة الإلكترونية غنية بالمعرفة والمهارات في حال الاستخدام الجيد لها، فهي تعمل علة تحقيق التطور الذهني الذي يشير إليه (قطامي، 2000) على أنه تطور يحدث نتيجة التفاعلات الفردية التي يجريها الفرد مع بيئته مما ينعكس على معرفته ومفاهيمه وأبنيته الذهنية، وقد بين (نيكتو، 2016) أن دور المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني

القائمة على التكنولوجيا يتجاوز التلقين كما في البيئة التقليدية ليكون موجها ومشرفا على عملية التعلم، إضافة لتصنيفها وتحليلها، وكل ذلك مع حرصه على إدامة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية.

خلاصة الفصل:

التعلم مصطلح يشير للعملية التي من خلالها يحدث للفرد تغير مستمر في معرفته ومهارته وكفاءته فقياس نواتج التعلم يعد جزء أصيلا في العملية التعليمية، حيث يتوقف عليه العديد من الإجراءات ذات الصلة بنجاح الطالب وتقدمه أكاديميا، لهذا ازداد اهتمام جميع المؤسسات التعليمية بتحسين وتجويد نواتج التعلم لطلابها التي تشمل المعارف والمهارات التي يستطيع إثباتها عند تخرجهم، فنواتج التعلم هي المنتج النهائي الذي يظهر بصورة متعلمين يملكون قدرا من المعارف الاتجاهات ويسلكون سلوكا بناء على ما اكتسبوه.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

اجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة:

طبيعة الدراسة هي التي تفرض نوعية المنهج المتبع، حيث تختلف المناهج باختلاف مشكلة البحث والأهداف العامة المدرجة من موضوع دراستنا وهو أثر برنامج تعليمي تعلمي في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدى طلبة الجامعة، ولكي نقف على معرفة أثر متغير مستقل (برنامج تعليمي – تعلمي قائم على الفصول الافتراضية) على عدة متغيرات تابعة وهي (دافعية الإتقان–بعض نواتج التعلم) اعتمدنا المنهج الشبه تجريبي ذو الثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة)، مع القياس القبلي والبعدي، لكونه المنهج المناسب الأكثر من غيره لاختبار الفرضيات المصاغة من حيث هي فرضيات تتعلق بمعرفة الأثر بين عدة متغيرات.

2-التصميم التجريبي:

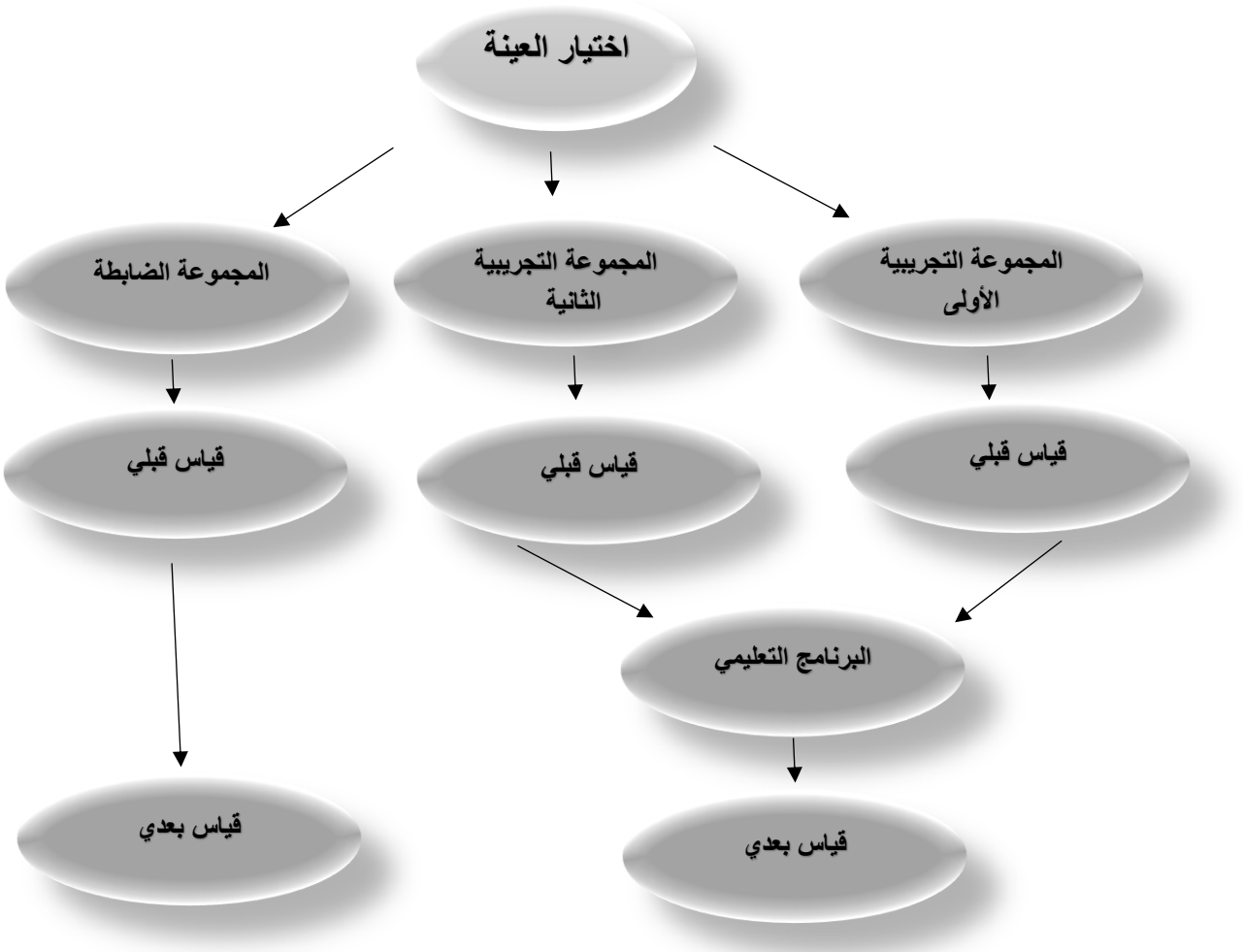
تهدف البحوث التجريبية إلى اظهار العلاقة السببية بين متغيرين، ولدراسة هذه العلاقة توجب على الباحثة اختيار نوع التصميم الذي يلائم طبيعة الدراسة التجريبية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الشبه التجريبي حيث التصميم التجريبي باستخدام ثلاث مجموعات تجريبية.

– **المجموعة التجريبية الأولى:** تتكون من 14 طالبا وطالبة، تتعرض هذه المجموعة لاختبار قبلي في دافعية الإتقان ونواتج التعلم لمعرفة حالتها قبل ادخال المتغير التجريبي (البرنامج التعليمي التعلمي) ثم نعرضها للمتغير التجريبي بتطبيق البرنامج التعليمي التعلمي عليها، وكان حضورها بشكل جيد على منصة google meet وبعد ذلك نقوم بإجراء اختبار بعدي.

–**المجموعة التجريبية الثانية:** تتكون من 14 طالبا وطالبة، تتعرض هذه المجموعة لاختبار قبلي في دافعية الإتقان ونواتج التعلم لمعرفة حالتها قبل ادخال المتغير التجريبي (البرنامج التعليمي التعلمي) ثم نعرضها للمتغير التجريبي، وكان حضورها بشكل ضعيف على منصةgoogle meet وبعد ذلك نقوم بإجراء اختبار بعدي.

–**المجموعة الضابطة:** تتكون من 12طالبا وطالبة، تعرضت هذه المجموعة للاختبار القبلي في متغيرات الدراسة (دافعية الإتقان– نواتج التعلم) ولم تتعرض للبرنامج التعليمي التعلمي، وبعد ذلك قمنا بإجراء قياس بعدي وقد أخذت المجموعة الضابطة محاضرات المقياس من الموقع الخاص بالجامعة (موودل).

❖ وفي النهاية تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين التي تعرضتا للبرنامج بشكل متفاوت بنتائج المجموعة الضابطة التي لم تتعرض له. والشكل الموالي يبين التصميم التجريبي المعتمد.



شكل (12) يبين نموذج التصميم التجريبي المقترح من إعداد الباحثة

<u>دواعي تبني هذا التصميم</u>: بناء على استطلاع الباحثة، وخاصة أن الحضور لم يكن إجباري في التدريس، ومن الطلبة من سيكون ملتزما ومنهم من يكونوا غير ملتزمين، تم تبني التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات. ونتيجة تلك الملاحظات كان اقتراح تبني متغير الحضور، يعني درجة تعرض الطالب للبرنامج التعليمي التعلمي (التزام كبير والتزام أقل)، أي أن الحضور الضعيف يكون بحضور من 40-60% من المحاضرات وحضور الحصة من أولها لآخرها على منصة google meet.

3- الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

-المساهمة في بناء أدوات البحث

-حساب الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث

-التعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في الدراسة الأساسية.

✓ **إعداد أدوات البحث وحساب خصائصها السيكو مترية:** لقياس المتغيرات التابعة في البحث (دافعية الإتقان-نواتج التعلم) قامت الباحثة بإعداد وتصميم أدوات وتجريبها وحساب خصائصها السيكو مترية وهي:

**استبيان دافعية الإتقان من إعداد الباحثة

**استبيان نواتج التعلم من إعداد الباحثة

**برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصل الافتراضي من تصميم الباحثة

1-استبيان دافعية الإتقان (اعداد الباحثة):

لقياس دافعية الإتقان، وبعد إطلاع الباحثة على ما تيسر من البحوث والدراسات السابقة لم تتحصل (في حدود علمها) على مقياس مناسب لقياس دافعية الإتقان، فقررت بناء مقياس دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة وفق الخطوات التالية:

✓ **بناء الاستبيان:** تعد عملية بناء الاستبيان عملية أساسية تحدد حجم الاستفادة المحققة من توظيفه للغرض، وقد حرصنا أثناء إعداد بنود الاستبيان أن تكون مطابقة لأغراض الدراسة، وتحقيق أهدافها. وقامت الباحثة في إعدادها لمقياس دافعية الإتقان بالحرص على جمع أكبر عدد ممكن من العبارات ذات الصلة المباشرة بمتغير "دافعية الإتقان"، والذي يختلف عن مفهوم دافعية الإنجاز الذي يشير إلى مفهوم أشد عمقا من تلك القوى النفسية والشخصية الهادفة للإنجاز إلى الدافعية من أجل الإتقان. (سيد مصطفى، 2014)

وقد مر الاستبيان في إعداده بمراحل عدة قبل أن يصبح جاهزا للتطبيق على طلبة الجامعة، حيث وضع الاستبيان في صورته الأولية من خلال الاطلاع على ما تيسر من بحوث ودراسات، وبعد الاطلاع على الجانب المفاهيمي لدافعية الإتقان، واعتمادا على نظرية مورغان (Morgan-et all 1990)"لكي يكون

المقياس دقيقا في قياسه لابد من أن يحدد السلوك المراد قياسه بشكل واضح ودقيق "، تم الاعتماد على ما يلي:

✓ **الأساس النظري للاستبيان:**

تم إعداد مقياس دافعية الإتقان بعد الاطلاع على الدراسات النظرية، والرجوع للتراث التربوي، والدراسات والبحوث السابقة والمقاييس الخاصة بدافعية الإتقان، ومعرفة أبعادها وتحليل محتواها للاستفادة منها في بناء المقياس، والتي قامت بتقسيم دافعية الإتقان إلى جانبين كدراسة (1995McTurk–Morgan) والتي قسمت دافعية الإتقان الى جانب أدائي وجانب تعبيري ودراسة (1995Wachs–Combs) والتي قسمت دافعية الإتقان الى ثلاث أبعاد (موضوعية– اجتماعية – حركية) إلى جانب العديد من النظريات كنظرية (white 1959) (harter1981) (yarrow et al 1983) (الفلمباني2014، 131). وكذلك:

- الاطلاع على التراث النظري الذي تم من خلاله تحديد محاور الاستبيان
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع كدراسة:

–مصطفى فاضل وحيد، سلام هاشم حافظ، (2018) دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد18.العدد3. جامعة القادسية.

–سلام حافظ هاشم، مصطفى فاضل وحيد، (2018) دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد 18، العدد 3.

–دراسة سيد على مصطفى، (2004) التعرف على البناء العاملي لمتغير دافعية الإتقان ومدى تأثيره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد (101).

–أحمد ثابت، سعيد محمد، (2015) التنبؤ بدافعية الإتقان من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. العدد. (162). الجزء الأول.

–استبيان الطالبة مكة ثائر الدبوني، (2020) دافعية الإتقان وعلاقتها بسمات الشخصية لدي طلبة الجامعة كلية التربية للعلوم الإنسانية: جامعة الموصل.

– مصطفى فاضل وحيد، (2017) دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، كلية التربية جامعة القادسية.

– ندي عبد باقر، (2018) المبادأة وعلاقتها بدافعية الإتقان لدي طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد24، العدد،101، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية

–حنان جمعة عبد الله، (2017) البنية المعرفية وعلاقتها بدافعية الإتقان. مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية. العدد22.

–نادية شعبان مصطفى، منتظر سلمان كطفان، (2019) الاقتدار الإنساني وعلاقته بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية العدد2 المجلد44

–الفلمباني، دينا خالد احمد، (2014) أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند الى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي.

–نادية محمود شريف، دينا أحمد الفلمباني، أسماء توفيق مبروك. (2014) الفروق بين ذوي دافعية الإتقان المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في كل من التحصيل الأكاديمي واستخدام نصفي الدماغ. العلوم التربوية. العدد الثاني. الجزء الثاني.

–الوزني، زينب نعمة كيطان، (2011) الدافعية الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، علم النفس التربوي، جامعة كربلاء.

–العلوان، أحمد فلاح، العطيات، خالد عبد الرحمن، (2010) العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، جامعة الحسين بن طلال.

_طوهري، حسن، عبد القادر، فتحي، (2021) العوامل الستة الكبرى للشخصية كمنبئات بدافعية الإتقان لدى معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم جازان، مجلة الارشاد النفسي، العدد67، الجزء الأول.

- Linda Gilmore , Shaheen Islam , Sharifeh Younesian, Enikő Bús Krisztiá jozsa.2017. Mastery Motivation of University Students in Australia, Hungary, .Bangladesh and Iran
- Penny Hauser-Cram(2012). Mastery Motivation in Toddlers with Developmental Disabilities .

http://www.jstor.org/action/showPublisher?publisherCode=srcd

- Jung Ah Lee . (2014)the development of mastery motivation in young children . Human Development and Family Studies — Doctor of Philosophy

✓ **إعداد المقياس في صورته الأولية:**

بناء على التراث النظري، تم صياغة مجموعة من الفقرات والأبعاد، وتكون مقياس دافعية الإتقان في صورته الأولية من 04 أبعاد وهي:

***الجدية والمثابرة في الأداء وهو** أن يتميز الأفراد بجدية العمل والاصرار على القيام به مهما كان صعب فنجده مثابرين وصبورين ولديهم قوة تحمل كبيرة على إنجاز العمل والسير به. و**يشمل على 22 بند**

***متعة الإتقان والشعور بالإنجاز** وهي تتعلق بشعور الفرح والسرور عند القيام بعمل ما ومن ثم إتقانه والإحساس بالفخر والابتهاج. **يشمل على15 بند**

***السعي للتميز والإتقان** وهي أن يندفع المتعلم بأن يكون أداءه وعمله متميزا ومتكاملا في جميع جوانبه فنجده يقدم الشيء بطريقة فريدة وعالية المهارة وبصورة تمتع الاخرين. و**يشمل على 21بند**

الكفاءة العامة وهي تتعلق بقدرة الفرد على أداء الأعمال أو الواجبات المنزلية بكفاءة عالية مقارنة بأقرانه. و**يشمل على 13 بند**

*وتكون المقياس في صيغته الأولية من 71 فقرة، تصحح بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة (أربع درجات)) (تنطبق على بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)) (تنطبق على بدرجة ضعيفة (درجتين)) (لا تنطبق على (درجة واحدة))، وتم عرضه على المشرف لإبداء الملاحظات حوله، وبعد تصحيحه وموافقته عليه تم عرضه على عدد من الأساتذة المختصين في قسم علم النفس وعلوم التربية لتحكيمه حول مدى ملائمة المقياس للمرحلة التي اعدت لها، وقياس البنود، وملائمة البدائل، وعدد فقرات المقياس، وملائمة العبارات والصياغة اللغوية، وبناء على ذلك اجريت بعض التعديلات حيث تم حذف بعض الفقرات التي لا تنتمي للأبعاد، وتعديل فقرات أخرى، وتعديل بعض التعاريف الإجرائية للأبعاد، وإعادة بعض الفقرات لأنها مركبة.

✓ حساب الخصائص السيكو مترية للاستبيان:

1- الصدق:

1-1-صدق المحكمين: قامت الباحثة بإرسال الاستبيان في صورته الأولية إلى عينة من المحكمين وهم أساتذة في علم النفس وعلوم التربية من ذوي الخبرة، وقد بلغ عددهم 05محكمين، (ملحق رقم06)، بغرض إبداء ملاحظاتهم حول أبعاد ومفردات الاستبيان، من حيث وضوح العبارات في الاستبيان وسلامتها اللغوية وصلاحية المقياس لقياس دافعية الإتقان وكذلك مدى قياس بنوده للهدف الذي وضع من أجله، مع إعطاء بعض الملاحظات والإضافات، والاقتراحات المناسبة، وقد أظهر المحكمون اتفاقا على صلاحية الاستبيان واتفقوا بنسبة كبيرة على تعديل صياغة بعض الفقرات، واستبعاد بعضها كونها لا تنتمي للبعد، أو نقلها من بعد إلى بعد آخر.

1-**2-صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss اصدار 22 والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (06) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس لدافعية الإتقان

المحاور	البنود	معامل الارتباط	الدلالة	المحاور	البنود	معامل الارتباط	الدلالة
الجدية والمثابرة في	البند 1	0.33*	دال عند 0.05		البند26	0.49**	دال عند 0.01
	البند2	0.55**	دال عند 0.01		البند27	0.54**	دال عند 0.01
	البند3	0.76**	دال عند 0.01	السعي للتميز	البند28	0.44**	دال عند 0.01
	البند4	0.44**	دال عند 0.01		البند29	0.74**	دال عند 0.01
	البند5	0.54**	دال عند 0.01		البند30	0.42**	دال عند 0.01
	البند6	0.44**	دال عند 0.01		البند31	0.53**	دال عند 0.01
	البند7	0.88**	دال عند 0.01		البند32	0.21*	دال عند 0.05

الاداء	البند8	0.44**	دال عند 0.01	والإتقان	البند33	0.92**	دال عند 0.01
	البند9	0.43**	دال عند 0.01		البند34	0.44**	دال عند 0.01
	البند 10	0.85**	دال عند 0.01		البند35	0.39**	دال عند 0.01
	البند11	0.92**	دال عند 0.01		البند36	0.53**	دال عند 0.01
	البند12	0.37*	دال عند 0.05		البند37	0.53**	دال عند 0.01
	البند13	0.54**	دال عند 0.01		البند38	0.44**	دال عند 0.01
متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	البند14	0.69**	دال عند 0.01		البند39	0.85**	دال عند 0.01
	البند15	0.50*	دال عند 0.05		البند40	0.44**	دال عند 0.01
	البند16	0.33*	دال عند 0.05	الكفاءة العامة	البند41	0.34*	دال عند 0.05
	البند17	0.88**	دال عند 0.01		البند42	0.42*	دال عند 0.05
	البند18	0.25**	دال عند 0.01		البند43	0.88**	دال عند 0.01
	البند19	0.43**	دال عند 0.01		البند45	0.45**	دال عند 0.01
	البند20	0.96**	دال عند 0.01		البند46	0.44**	دال عند 0.01
	البند21	0.29*	دال عند0.05		البند47	0.44**	دال عند 0.01
	البند22	0.42*	دال عند0.05		البند48	0.44**	دال عند 0.01
	البند23	0.96**	دال عند 0.01		البند49	0.71**	دال عند 0.01
	البند24	0.42*	دال عند0.05	*دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01			
	البند25	0.44*	دال عند0.05				

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى وجود ارتباطات ذات دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01.0.05) بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية مما يدل على صدق المقياس.

1-3-الصدق التمييزي: قمنا بحساب الصدق التمييزي لبنود الاستبيان عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (07) يبين الصدق التمييزي للبنود لمقياس دافعية الإتقان

المحاور	البنود	قيمة ت	الدلالة	المحاور	البنود	قيمة ت	الدلالة
الجدية والمثابرة في الاداء	البند 1	4.80-	دال	السعي للتميز والإتقان	البند25	24.47-	دال
	البند2	19.13-	دال		البند26	5.70-	دال
	البند3	12.36-	دال		البند27	4.83-	دال
	البند4	4.83-	دال		البند28	14.77-	دال
	البند5	12.36-	دال		البند29	12.36-	دال
	البند6	4.83-	دال		البند30	4.83-	دال
	البند7	10.98-	دال		البند31	15.69-	دال
	البند8	8.60-	دال		البند32	5.70-	دال
	البند9	12.36.-	دال		البند33	8.83-	دال
	البند 10	10.44-	دال		البند34	19.88-	دال
	البند11	8.40-	دال		البند35	6.90-	دال
	البند12	6.80-	دال		البند36	8.60-	دال
	البند13	13.68-	دال		البند37	21.66-	دال
متعة الإتقان والشعور	البند14	13.88-	دال		البند38	8.83-	دال
	البند15	15.19-	دال		البند39	8.43-	دال
	البند16	24.47-	دال		البند40	4.83-	دال
	البند17	10.98-	دال	الكفاءة العامة	البند41	8.40-	دال
	البند18	24.47-	دال		البند42	4.83-	دال
	البند19	13.68-	دال		البند43	8.04-	دال
	البند20	12.36-	دال		البند45	10.98-	دال
	البند21	24.47-	دال		البند46	8.40-	دال
	البند22	7.43-	دال		البند47	6.80-	دال
	البند23	7.43-	دال		البند48	4.83-	دال
	البند24	5.70-	دال		البند49	4.83-	دال

❖ تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن البنود كلها دالة إذ كانت قيمة مستوى الدلالة كلها(0.000) وهي قيمة أصغر من 0.05 مما يشير إلى أن البنود تتمتع بالصدق التمييزي.

2-الثبات:

2-1-باستخدام الفا كرومباخ:

جدول رقم (08) يبين ثبات مقياس الدافعية للإتقان باستخدام الفا كرومباخ

المقياس	المتغير	عدد البنود	ألفا كرومباخ
الدافعية للإتقان	الجدية والمثابرة في الأداء	13	0.71
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	14	0.68
	السعي للتميز والإتقان	13	0.73
	الكفاءة العامة	09	0.60
	الدرجة الكلية	49	0.74

❖ نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.74) لإجمالي بنود المقياس، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (0.60) كحد أدنى وبين (0.73) كحد أعلى وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2-_2-الثبات بالتجزئة النصفية (فردي /زوجي): تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بإيجاد معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية فكانت النتيجة (0.49) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون كانت النتيجة (0.65) وهو ما يدل على أن معامل ثبات الاستبيان مرتفع.

2-استبيان نواتج التعلم (اعداد الباحثة):

✓ **بناء الاستبيان:** حرصنا أثناء إعداد بنود الاستبيان أن تكون منتقاة من محتوى مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد المقرر لتدريس الطلبة، وقد مر الاستبيان في إعداده بمراحل عدة قبل أن يصبح جاهزا للتطبيق على طلبة الجامعة، حيث وضع الاستبيان في صورته الأولية من خلال الاعتماد على ما يلي:

- الاطلاع على التراث النظري الذي تم من خلاله تحديد محاور الاستبيان
- الاطلاع على محتوي المقرر المراد تدريسه

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع مثل دراسة:

أكرم محمد زيدان ابو حمام (2013)، فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتدريس تطبيقات الحاسوب في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الازهر، واتجاهاتهم نحوها. كلية التربية.

✓ إعداد المقياس في صورته الأولية:

بناء على محتوى مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد المقرر لطلبة ماستر 1 تخصص توجيه وارشاد، تم صياغة مجموعة من الفقرات والأبعاد وتكون مقياس نواتج التعلم في صورته الأولية من 03 أبعاد وهي:

الجانب المعرفي: يشمل14 بند

الجانب الوجداني: يشمل 15 بند

الجانب المهاري: يشمل 11 بند

*كما تكون المقياس في صيغته الأولية من 40 فقرة تصحح بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة (أربع درجات)) (تنطبق على بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)) (تنطبق على بدرجة ضعيفة (درجتين)) (لا تنطبق على (درجة واحدة))

–تم عرضه على المشرف لإبداء الملاحظات حوله، وبعد تصحيحه وموافقته عليه، اجريت بعض التعديلات حيث تم حذف بعض الفقرات التي لا تنتمي للأبعاد، وتعديل فقرات أخرى، وتعديل بعض التعاريف الإجرائية للأبعاد، وإعادة بعض الفقرات لأنها مركبة.

✓ حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس:

1- الصدق:

1-1-صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان نواتج التعلم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss اصدار 22 والجدول الموالي يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (09) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس نواتج التعلم

المحاور	البنود	معامل الارتباط	الدلالة	المحاور	البنود	معامل الارتباط	الدلالة
الجانب المعرفي	البند 1	0.67*	دال عند 0.05	الجانب المهاري	البند18	0.50**	دال عند 0.01
	البند2	0.35**	دال عند 0.01		البند19	0.38*	دال عند 0.05
	البند3	0.68**	دال عند 0.01		البند20	0.35*	دال عند 0.05
	البند4	0.36*	دال عند 0.05		البند21	0.59**	دال عند 0.01
	البند5	0.33*	دال عند 0.05		البند22	0.42**	دال عند 0.01
	البند6	0.48**	دال عند 0.01		البند23	0.44**	دال عند 0.01
	البند7	0.43**	دال عند 0.01		البند24	0.55**	دال عند 0.05
	البند8	0.44**	دال عند 0.01		البند25	0.30*	دال عند 0.05
	البند9	0.58**	دال عند 0.01		البند26	0.37**	دال عند 0.01
	البند 10	0.59**	دال عند 0.01		البند27	0.52**	دال عند 0.01
	البند11	0.62 **	دال عند 0.01		البند28	0.51**	دال عند 0.01
	البند12	0.33*	دال عند 0.05	الجانب الوجداني	البند29	0.55**	دال عند 0.01
	البند13	0.45**	دال عند 0.01		البند30	0.53**	دال عند 0.01
	البند14	0.42**	دال عند 0.01		البند31	0.31*	دال عند 0.05
	البند15	0.40**	دال عند 0.01		البند32	0.53**	دال عند 0.01
	البند16	0.40**	دال عند 0.01		البند33	0.55**	دال عند 0.01
	البند17	0,57 **	دال عند 0.01		البند34	0.33*	دال عند 0.05
	*دال عند 0.01 **دال عند 0.05				البند35	0.53**	دال عند 0.01

من خلال الجدول نجد أن أغلب البنود كانت دالة عند 0.01 و0.05، ما يعني تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

2-1-الصدق التمييزي: قمنا بحساب الصدق التمييزي لبنود الاستبيان عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (10) يبين الصدق التمييزي للبنود لمقياس نواتج التعلم

المحاور	البنود	قمة ت	الدلالة	المحاور	البنود	قيمة ت	الدلالة
الجانب المعرفي	البند 1	3,83-	دال	الجانب المهاري	البند19	5,19-	دال
	البند2	6,00-	دال		البند20	6,00-	دال
	البند3	8,00-	دال		البند21	3,67-	دال
	البند4	7,07-	دال		البند22	8,00-	دال
	البند5	4,17-	دال		البند23	9,29-	دال
	البند6	2,52-	دال		البند24	2,12-	دال
	البند7	6,00-	دال		البند25	2,12-	دال
	البند8	6,97-	دال		البند26	4,89-	دال
	البند9	5,77-	دال		البند27	2,64-	دال
	البند 10	4,95-	دال		البند28	7,77-	دال
	البند11	1,54-	دال		البند29	5,77-	دال
	البند12	4,38-	دال	الجانب الوجداني	البند30	4,50-	دال
	البند13	3,36-	دال		البند31	3.17-	دال
	البند14	7,07-	دال		البند32	2,12-	دال
	البند15	3,87-	دال		البند33	2,19-	دال
	البند16	2,64-	دال		البند34	7,77-	دال
	البند17	6,73-	دال		البند35	1,54-	دال
	البند18	7,07-	دال				

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن البنود كلها دالة إذ كانت قيمة مستوى الدلالة كلها(0.000) وهي قيمة أصغر من 0.05 مما يشير إلى أن البنود تتمتع بالصدق التمييزي.

2-الثبات:

2-1-باستخدام الفا كرومباخ:

جدول رقم (11) يبين ثبات مقياس نواتج التعلم باستخدام الفا كرومباخ

المقياس	المتغير	عدد البنود	الفا كرومباخ
نواتج التعلم	الجانب المعرفي	16	0.54
	الجانب الوجداني	12	0.66
	الجانب المهاري	07	0.50
	الدرجة الكلية	35	0.76

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.76) لإجمالي بنود المقياس فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (0.50) كحد أدنى وبين (0.66) كحد أعلى وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2-2-الثبات بالتجزئة النصفية (فردي زوجي): تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بإيجاد معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية فكانت النتيجة 0.56 وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون كانت النتيجة 0.71 وهو ما يدل على أن معامل ثبات الاستبيان مرتفع.

3-البرنامج التعليمي التعلمي (اعداد الباحثة):

التعريف العام: عرفه (مسعودي، حيداوي، 66:2019) أنه" منظومة معلومات ونشاطات عملية تعليمية تحت شروط وتعليمات محددة، تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر تقدم بنحو علمي ودقيق وأساليب تدريبية وتقويمية وفقا لأهداف البرامج، مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم".

- ✓ **البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصول الافتراضية في صورته الأولية:** هو برنامج تعليمي تربـــوي، عبارة عن مجموعة الأنشطة والخبرات والمهارات المقترحة في حصص يبلغ عددها 09 حصص، تقدم عبر (منصة تعليم متزامن google meet– ومنصة تعليم غير متزامن class room) في مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد للسنة أولى ماستر تخصص توجيه وارشاد، مخطط لها ومنظمة، تستند الى التراث النظري

للفصول الافتراضية وبعض الدراسات السابقة وتستند لمحاور المقياس، هذه المحاور لتحقيق الأهداف العامة والخاصة بالبرنامج. **ملحق رقم (03)** كما أنه إطار تعليمي في تدريس مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة مصممة بشكل يراعي متطلبات التعليم الافتراضي وأعد بطريقة مترابطة ومنظمة وحددت أهدافه ومحتواه، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التدريس والتقويم بهدف تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدى طلبة التوجيه والإرشاد.

✓ **مصادر إعداد البرنامج:**

تم تصميم واعداد البرنامج بناء على مراجعة الباحثة للأدب التربوي والدراسات المرتبطة بموضوع الفصول الافتراضية كدراسة الغريبي2009، دراسة المبارك2004، بدر 2010، الزهراني2012، دراسة رزق2009، النجار2014، والتي ساهمت في بلورة البرنامج، واختيار إستراتيجياته، واختيرت المرحلة الجامعية لتطبيق البرنامج، وكذا محتوى مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد كمحتوى للبرنامج، وتضمن مجموعة من الحصص، كما اطلعت الباحثة على فيديوهات خاصة بكيفية إنشاء فصول افتراضية في المنصات من خلال شبكة الأنترنيت سواء برمجيات محوسبة و منتديات للحوار والنقاش، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لم تجد دراسة قامت ببناء ببرنامج تعليمي لفصل افتراضي (في حدود علم الباحثة) إلا دراسة (حليمة يوسف على المنتشري،2015) التي استخدمت برنامج تدريبي وتم استعارته ودراسة (الغريبي ،2009) التي تم فيها استعارة برمجية تعليمية وإضافة التعديلات عليها ودراسة (المبارك 2004)التي تم فيها استعارة برنامج Room Talkوبرنامج WebCT.

✓ **المراحل والإجراءات التي اتبعتها الباحثة عند تصميم المقرر في البرنامج التعليمي:**

1-تحديد أهداف البرنامج:

تمت صياغة الأهداف المعرفية، الوجدانية، المهارية بناء على الأهداف العامة للمقرر، فالأهداف المعرفية تعبر عما يريد الطلبة معرفته عند دراسة المقرر، ويشتمل على المعرفة والعمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها الطالب، والأهداف الوجدانية تشتمل على الاتجاهات والاهتمامات والميول والقيم والتي تنمى عند الطالب ويحملها معه بسبب ما تم تعلمه، أما الأهداف المهارية تصف سلوك وأداء المتعلم نتيجة التعلم، كما تم تنظيم موضوعات المحتوى حيث تم تحديد عناصره وتنظيم حصص المقرر وتقسيمها إلى عدد من الدروس بحيث يسهل معها تعلم الطلبة، ويجب أن يشتمل كل درس على رقم الدرس، وعنوانه، والهدف العام للدرس، والأهداف التعليمية والاستراتيجيات الملائمة.

1-1-الأهداف العامة للبرنامج:

- يهدف هذا البرنامج إلى معرفة أثر التدريس بالفصول الافتراضية، من خلال بناء وإعداد برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصول الافتراضية (google meet-class room) لمحتوى مقرر مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد.
- تنمية دافعية الإتقان بأبعادها وتضمن ذلك من خلال بعض المحاور التي يحتويها البرنامج
- تنمية بعض نواتج التعلم (المعرفية، الوجدانية، المهارية)
- إعداد وتصميم المقرر الدراسي
- توظيف استراتيجيات بما يتناسب مع المقرر الذي تقوم الباحثة بتدريسه

1-2-الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- **تمت صياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج في المجالات الثلاث (نواتج التعلم) كما يلي:**

1-2-1-في المجال المعرفي:

-تعريف المعلومات والمعلوماتية

-توضيح أهم مواقع التواصل الاجتماعي التي يمكن تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية (تعريفها وكيفية استخدامها)

-تحديد مفهوم الأنترنيت (نشأتها وخدماتها)

-تحديد مفهوم الحاسوب ومكوناته وملفاته

-تحديد مفهوم التدريس التقليدي والتدريس المعتمد على الأنترنيت

- تحديد مفاهيم التعليم عن بعد، أهميته، بداياته، أنواعه، أساليبه.....الخ

-توضيح بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد، وبعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد

1-2-2-في المجال المهاري:

_الإلمام بمكونات وأنواع واستخدامات الحاسب الآلي والبرامج الأساسية في الحواسيب

_ الإلمام بأدوات وتطبيقات ومميزات استخدام الأنترنت وطرق البحث واستخدام البروتوكولات والتعامل مع البريد الإلكتروني

-تقديم عرض عبر power point

_ معرفة أسرار برنامج الوورد Word

-التعامل مع البريد الإلكتروني (فتح-عمليات)

-البحث عن طريق محركات البحث

-معرفة أسرار متصفحات الانترنيت

1-2-3-في المجال الوجداني:

- تقبّل فكرة التعليم الإلكتروني المباشر عبر الفصول الافتراضية

-تغيير وجهات النظر

-زيادة دافعية الطلبة نحو الفصول الافتراضية

-الاستعداد النفسي لتطبيق المقررات الدراسية وتدرسيها في الفصول الافتراضية

-تنمية شعور إيجابي تجاه التعليم الالكتروني والتعليم عبر الفصول الافتراضية

-التحفيز والتعلم المستمر

-الالتزام والدقة في المهام

-التعلم الذاتي وتقدير العمل

-تصحيح الأفكار نحو الدراسة بالحاسوب

- **كما تمت صياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج في مجالات دافعية الإتقان** (الجدية والمثابرة في الأداء، متعة الإتقان والشعور بالإنجاز، السعي للتميز والإتقان، الكفاءة الذاتية) في بعض محاور المقرر الإلكتروني كما يلي:

_أداء العمل بإتقان

_الاستمرار في حل المشكلات

_أداء الأعمال في أقل وقت

_أداء المهمات بكفاءة

_إنجاز الاعمال بتميز

_الشعور بالنجاح عند إنجاز الاعمال

_الشعور بالسعادة عند إنهاء الاعمال بإتقان

_وضع الخطط للوصول للتميز والإتقان

_الاستمرار في المحاولة في حل المشكلات وإتقانها

_التحفيز عند أداء الأعمال بكفاءة

2-اختيار منصات التدريس: حيث سيتم التدريس تزامنيا عبر منصة google meet وغير تزامني عبر google Classroom.

– **منصة google meet:** هو تطبيق لعقد مؤتمرات فيديو، يسمح التطبيق للمستخدمين بالانضمام إلى الاجتماعات المجدولة مسبقا من أحداث التقويم واختيار الرابط، وإدخال رمز الاجتماع، وستستخدم الباحثة هذه المنصة بشكل متزامن حيث يتم ارسال رابط الحصة أو رمزها لكل الطلبة، شرط أن يكون لكل طالب حساب على googleحتى يتمكنوا من الانضمام والدخول إلى الدرس أو الحصة، كما يعرض google meet القائمة الكاملة للطلبة المنضمين للحصة، ويعرض زر الانضمام للاتصال بالحصة كما ويوفر خيارات لكتم الصوت، وإيقاف تشغيله أثناء الدرس، وتسجيل الحضور من الطلبة بواسطة إضافة (Extensions) توفرها قوقل لكل مستخدميها.

–**منصة Google Classroom:** ستستخدم الباحثة هذه المنصة بشكل غير متزامن حيث تبدأ بتسجيل الطلبة واضافتهم عن طريق بريدهم الإلكتروني، ويتم وضع الدروس لتصبح في متناول جميع الطلبة، ومن مميزاتها أنها تمكننا من إنشاء استبيان إلكتروني، وأيضا تقديم الواجبات وتصحيحها، كما وتتيح استخدام تقنيات أخري مثل (Gmail–drive) ويتسنى لنا معرفة الطلاب المنجزين لواجباتهم والذين لم ينجزونها مع إرسال الملاحظات. أنظر **الملحق رقم (05)**

3-الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

بناء على طبيعة الموضوع المتعلق باستخدام التعليم الإلكتروني (الفصول الافتراضية)، وما يتعلق به من خصوصيات زمانية وتقنية، وطبيعة المرحلة التي ستطبق فيها، وبعد الاطلاع على مجموعة من أساليب واستراتيجيات التدريس والتعليم والتعلم الإلكتروني، اختارت الباحثة مجموعة من الاستراتيجيات والمتمثلة في:

3–1–استراتيجية المحاضرة الإلكترونية:

تعمل المحاضرات الإلكترونية على تشجيع العمل التعاوني الإلكتروني بين الطلاب وزيادة المنافسة بين الطلاب إلكترونيا، حيث تقدم المحاضرة بشكل متزامن للطلبة عن طريق ارسال رابط الحصة في مجموعة الطلبة الخاصة بالمقياس الموجودة على الماسنجر وعن طريق ايميلاتهم الخاصة، وتكون بشكل

رابط يتم الدخول إليه مباشرة في الفصل الافتراضي، وتستخدم الباحثة أسلوب المحاضرة من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة، مثل الباوربوينت ويتم التفاعل في أسلوب المحاضرة بين الباحثة والطلبة من جهة، والطلبة مع بعضهم البعض، والطلبة ومصادر التعلم من جهة أخرى.

3-2-استراتيجية المناقشة الإلكترونية:

تتم المناقشة الإلكترونية الجماعية بشكل تزامني عبر منصة google meet من خلال نظم الحوار وأثناء تقديم الدرس، أو بشكل لا تزامني من خلال منصة google class room التي تسمح بمشاركة جميع الطلبة في النقاش بدون شرط التواجد في نفس الوقت، وأحيانا تبدأ المناقشة بأسئلة ثم يضيف الطلبة تعليقاتهم ويشاركون جميعهم في المناقشة، ويتم التفاعل في أسلوب المناقشة الإلكترونية بين الباحثة والطلبة من جهة، والطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، كما يتم التفاعل بين الطلبة ومصادر المعرفة التي يلجأ إليها أحيانا لدعم وجهة نظره أثناء النقاش مثل اليوتيوب,web، ويمكن أن تكون المناقشة طويلة حيث يفتح المجال للطلبة بالمناقشة في موضوع معين، أو مناقشة قصيرة حيث تفتح الباحثة المجال للطلبة لطرح أفكارهم ثم تجمع تلك الأفكار، وتحدث المناقشة القصيرة بين الباحثة والطلبة أو بين الطلبة فيما بينهم بإشراف الباحثة، وتستخدم غالبا لتوضيح بعض المفاهيم أو استخلاص بعض المعلومات، ويمكن أن تدوم خمس دقائق، شرط عدم السماح للطلبة بالخروج عن موضوع الحصة أو الدرس.

3-3-استراتيجية المشاريع الإلكترونية

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في التعليم الافتراضي، حيث أنها تساعد الطالب في اكتساب المعلومات والخبرات من خلال إعطاء الباحثة مشاريع إلكترونية للطلبة سواء فردية أو جماعية.

3-4-استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني:

يمكن العصف الذهني الإلكتروني الطلبة من تبادل الأفكار التي تأتي إلى أذهانهم مباشرة، وليست هناك حاجة لانتظار دور كل واحد منهم، لأن التكنولوجيا قامت بالتخلص من هذه المشكلة. ويتم تقديم هذه الأفكار إلكترونيا إلى باقي الطلبة.

3-5-استراتيجية الواجبات المنزلية الإلكترونية:

تقوم هذه الاستراتيجية على إعداد الواجب المنزلي في شكل صفحة عبر google formeعلى المنصة وتقوم الباحثة بإرسالها للطلبة عبر الإيميل الخاص بهم، ويمكن تحديد وقت وتاريخ زمني للإجابة

على الواجب المنزلي أو جعله مفتوح، شرط إرسال اجاباتهم قبل موعد المحاضرة اللاحقة، ويمكن للباحثة ربط الاختبار بنظام التصحيح على الخط المباشر، ليتلقى الطالب الرجع بشكل فوري.

4-تحديد محتوى البرنامج التعليمي التعلمي:

عند اختيار محتوى البرنامج تم مراعاة أن يكون متنوعا، وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وبما يتناسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة في حدود إمكانيات الباحثة، وبما يساعد في تحقيق الهدف منه حيث قامت الباحثة باختيار مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد، لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص توجيه وارشاد وهذا لتخصص الباحثة في هذا المجال(تكنولوجيا التعليم) ومعرفتها بالمقياس، وقد اختارت الباحثة محورين في مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد هما المحور الأول ويضم المعلوماتية، والمحور الثاني ويضم التعليم عن بعد وكل محور به محاضرات تمثل أهم محتويات المقياس، ولكل نشاط الهدف منه وكيفية عرضه، والوسائل التي يمكن استخدامها، والأنشطة وطريقة التقويم كما هو مبين فيما يلي:

المحور الأول: المعلوماتية

المحاضرة 1: مدخل عام للمعلوماتية يشمل: تعريف المعلومات والمعلوماتية، خصائص المعلومات والمعلوماتية، أنواع المعلومات، أهمية المعلومات والمعلوماتية.

المحاضرة 2: الحاسوب مكوناته وملفاته أنواع الحواسيب يشمل: تعربف الحاسوب، المكونات البرمجية للحاسوب، أنواع الذاكرات، وحدة قياس الذاكرة، أهمية الحاسوب مميزات الحاسوب (خصائصه)، أضرار الحاسوب (سلبياته)، البرامج الأساسية للكمبيوتر، الأعطال التي يمكن أن تصيب الحواسيب.

المحاضرة 3: تشمل برنامج الوورد Word وبرنامج الباور بوينتpower point

المحاضرة 4: الأنترنيت وتشمل: تعريف الأنترنيت، خدمات الأنترنيت، أنواع الشبكات، نشأة الأنترنيت، فوائد الأنترنيت، أضرار الأنترنيت، أسرار متصفحات الأنترنيت، طرق البحث عن طريق محركات البحث، بروتوكولات الأنترنيت وطريقة عملها.

المحاضرة 5: تتضمن البريد الإلكتروني (فتح-عمليات)

المحاضرة 6: مواقع التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية التعلمية وتشمل:

موقع Facebook واستخداماته في العملية التعليمية

موقع WhatsApp واستخداماته في العملية التعليمية

موقع Instagram واستخداماته في العملية التعليمية

موقع telegram واستخداماته في العملية التعليمية

موقع Viberواستخداماته في العملية التعليمية

المحور الثاني التعليم عن بعد

المحاضرة 1: تتضمن تعريف التعليم عن بعد، أهمية التعليم عن بعد، بدايات التعليم عن بعد، الفروق بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أنواع التعليم عن بعد، أساليب التعليم عن بعد، صعوبات تطبيق التعليم عن بعد.

المحاضرة 2: تشمل بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد، وبعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد.

5-تحكيم البرنامج: بعد إعداد وتصميم البرنامج وبلورة استراتيجياته، و بعد تحديد الأهداف العامة المنشودة والأهداف الإجرائية، تم تنظيم حصص الدروس، واختيار طريقة التدريس،، والتوقيت الزمني المخصص تم عرض البرنامج على المشرف لإبداء الملاحظات حوله، وبعد موافقته عليه تم عرضه على عدد من الأساتذة المختصين ملحق رقم(03) وإبداء ملاحظاتهم حول عنوان البرنامج، الأهداف (عامة –خاصة)، محتوى البرنامج، محتوى الحصص، مدة البرنامج، عدد الحصص، زمن كل حصة، الاستراتيجيات المستخدمة، والصياغة اللغوية، وإضافة جميع الملاحظات حول البرنامج، وقد أجمع غالبية المحكمين على مناسبة البرنامج مع الاستراتيجيات المستخدمة فيه، ومناسبة المحتوي، وصحة المعلومات الواردة في البرنامج وتماشيها مع المقياس المقرر تدريسه للطلبة، مناسبة المدة المخصصة لتطبيق البرنامج، وضرورة تعديل بعض الأهداف الإجرائية في المجال المعرفي، إضافة الى الحرص على تقديم المحاضرات في وقتها المحدد، وبناء على ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات على البرنامج.

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية: بعد بناء مقاييس الدراسة وحساب خصائصها السيكو مترية والتأكد من صدقها وثباتها، تم تحديد المقاييس (دافعية الإتقان ونواتج التعلم) في صورتها النهائية، كما تم تحديد البرنامج التعليمي التعلمي في صورته النهائية بملخص الحصص، والأهداف، والزمن، والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.

5-الدراسة الأساسية:

أ-مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة علوم التربية بجامعة الحاج لخضر باتنة، ووقع اختيار الباحثة على طلبة ماستر 1 توجيه وارشاد وبلغ عددهم 40 طالب وطالبة.

-عينة الدراسة: يعتبر اختيار العينة من مجتمع الدراسة أهم مراحل البحث، إذ لابد من أن تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع حتى تتمكن الدراسة من تحقيق أهدافها، وقامت الباحثة باختيار عينة قصدية من طلبة علوم التربية ماستر 1 تخصص توجيه وارشاد، بجامعة باتنة 1 خلال السنة الجامعية 2020-2021 مكونة من40 طالبا وطالبة والجدول الموالي يبين توزيع العينة.

جدول رقم (12) يبين توزيع العينة ونسبتها:

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية الأولى	14	%35
المجموعة التجريبية الثانية	14	%35
المجموعة الضابطة	12	%30
المجموع	40	%100

-مبررات اختيار الباحثة لطلبة ماستر1:

-يعتبر طلبة الماستر 1 في مرحلة تمكنهم من التعاون والفهم السريع بهذه الطريقة من التدريس التي تعتبر جديدة نوعا ما.

-توفر الأجهزة من حواسيب وأجهزة ذكية نوعا ما لدى الطلبة مقارنة بالسنوات الأخرى.

-طبيعة المقياس الذي سيدرس طلبة الماستر 1 توجيه وارشاد (مقياس تطبيقي).

-يعد المقياس من المقاييس الاستكشافية والذي تم تدريسه عن بعد خلال الموسم الجامعي.

- العدد المناسب للطلبة من أجل توزيعهم الى ثلاث مجموعات.

-المعرفة المسبقة للطلبة ب google meetلكونهم قد درسوا بها في عام أسبق في مقياس من المقاييس.

تكافؤ المجموعات في القياس القبلي:

✓ مقياس الدافعية للإتقان (القياس القبلي) للمجموعات (التجريبيتين والضابطة):

لمعرفة التكافؤ بين المجموعات في القياس القبلي، استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي لوجود ثلاث مجموعات والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يبين تكافئ المجموعات في القياس القبلي لدافعية الإتقان

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الجدية والمثابرة في الأداء	بين المجموعات	4,180	2	2,09	0.08	غير دالة
	داخل المجموعات	967,59	37	26,15		
	المجموع	971,77	39			
متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	بين المجموعات	12,37	2	6,18	0.21	غير دالة
	داخل المجموعات	1071,52	37	28,96		
	المجموع	1083,90	39			
السعي للتميز والإتقان	بين المجموعات	16,32	2	8,16	0.26	غير دالة
	داخل المجموعات	1162,45	37	31,41		
	المجموع	1178,77	39			
الكفاءة العامة	بين المجموعات	0,16	2	0,08	0.01	غير دالة
	داخل المجموعات	230,23	37	6,22		
	المجموع	230,40	39			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10,81	2	5,40	0.04	غير دالة
	داخل المجموعات	4284,28	37	115,79		
	المجموع	4295,10	39			

يتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) على كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإتقان، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تكافؤ أفراد المجموعات في الدافعية للإتقان قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي.

✓ **مقياس نواتج التعلم (القياس القبلي) للمجموعات (التجريبيتين والضابطة):**

لمعرفة تكافئ بين المجموعات في القياس القبلي، استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يبين تكافئ المجموعات في القياس القبلي لنواتج التعلم

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
المجال المعرفي	بين المجموعات	421,74	2	210,87	10,02	غير دالة
	داخل المجموعات	820,09	39	21,02		
	المجموع	1241,83	41			
المجال الوجداني	بين المجموعات	228,70	2	114,35	4,66	غير دالة
	داخل المجموعات	955,69	39	24,50		
	المجموع	1184,40	41			
المجال المهاري	بين المجموعات	298,86	2	149,43	21,68	غير دالة
	داخل المجموعات	268,75	39	6,89		
	المجموع	567,61	41			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2602,39	2	1301,19	17,75	غير دالة
	داخل المجموعات	2858,17	39	73,28		
	المجموع	5460,57	41			

يتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس نواتج التعلم، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تكافؤ أفراد المجموعات في نواتج التعلم قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي.

6- الحدود البشرية والزمانية للدراسة الميدانية:

1-الحدود البشرية للدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 40 طالبا من بين طلبة السنة الأولى ماستر تخصص توجيه وارشاد بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة باتنة 01، موزعين على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة).

2-الحدود الزمانية للدراسة: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال السداسي الأول من الموسم الجامعي 2020-2021 بدءا من التصميم وإعداد البرنامج التعليمي، وصياغة أهدافه واختيار منصات التدريس، واستراتيجياته، وتحكيمه خلال الفترة الممتدة من بداية سبتمبر2020 إلى غاية 10 جانفي 2021، أما بالنسبة لتطبيق القياس القبلي للمتغيرات التابعة فكان بين.21.19. جانفي 2021.

- ✓ طبق البرنامج التعليمي في الفترة ما بين :21 جانفي2021 إلى غاية 08 مارس 2021 بواقع تسع (9) حصص.
- ✓ جرى تقويم الطلبة إلكترونيا في 13. 14. 15 مارس 2021
- ✓ تم تطبيق القياس البعدي إلكترونيا للمتغيرات التابعة في 18 مارس 2021

3_الحدود الموضوعية:

- ✓ **المتغير المستقل:** البرنامج القائم على الفصول الافتراضية
- ✓ **المتغيرات التابعة:** دافعية الإتقان، بعض نواتج التعلم
- ✓ **القياسات المستخدمة في الدراسة:** تم الاعتماد في الدراسة الحالية على القياس القبلي والقياس البعدي.

7-أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في الصور النهائية للمقاييس والصورة النهائية للبرنامج التعليمي التعلمي:

✓ **الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإتقان:**

قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء رأي المشرف، والتوصيات التي أوصى بها المحكمون وتم حذف بعض الأسئلة التي يكتنفها الغموض والعبارات المكررة أو البنود التي لا تقيس الهدف التي وضعت لأجله، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية ملحق رقم (01) متكون من (49) بند موزع على أربع أبعاد على النحو التالي:

***الجدية والمثابرة في الأداء:** وهي أن يتميز الأفراد بجدية العمل والإصرار على القيام به مهما كان صعبا فنجدهم مثابرين وصبورين ولديهم قوة تحمل كبيرة على إنجاز العمل والسير به. **ويشمل على 13 بند**

***متعة الإتقان والشعور بالإنجاز:** وهي تتعلق بشعور الفرح والسرور عند القيام بعمل ما، ومن ثم اتقانه والإحساس بالفخر والابتهاج. **ويشمل على14 بند**

***السعي للتميز والإتقان** وهي أن يندفع المتعلم بأن يكون أداءه وعمله متميزا ومتكاملا في جميع جوانبه فنجده يقدم الشيء بطريقة فريدة وعالية المهارة وبصورة تمتع الآخرين. **ويشمل على 13بند**

الكفاءة العامة وهي تتعلق بقدرة الفرد على أداء الأعمال أو الواجبات المنزلية بكفاءة عالية مقارنة بأقرانه. **ويشمل على 09 بنود**

-يصحح المقياس بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة أربع درجات) (تنطبق على بدرجة متوسطة ثلاث درجات) (تنطبق على بدرجة ضعيفة درجتين) (لا تنطبق على درجة واحدة).

✓ **الصورة النهائية لمقياس نواتج التعلم:**

قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء التوصيات التي أوصى بها المحكمين، وتم حذف بعض الأسئلة والعبارات المكررة والبنود التي لا تقيس الهدف التي وضعت لأجله، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية متكون من (35) بند موزع على ثلاث أبعاد على النحو التالي: ملحق رقم (02)

الجانب المعرفي: يتكون من 16 بندا يصحح بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة أربع درجات) (تنطبق على بدرجة متوسطة ثلاث درجات) (تنطبق على بدرجة ضعيفة درجتين) (لا تنطبق على درجة واحدة)

الجانب الوجداني: يتكون من 12 بندا يصحح بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة أربع درجات) (تنطبق على بدرجة متوسطة ثلاث درجات) (تنطبق على بدرجة ضعيفة درجتين) (لا تنطبق على درجة واحدة)

الجانب المهاري: يتكون من 07 بندا يصحح بواسطة 04 بدائل (تنطبق على بدرجة كبيرة أربع درجات) (تنطبق على بدرجة متوسطة ثلاث درجات) (تنطبق على بدرجة ضعيفة درجتين) (لا تنطبق على درجة واحدة)

- ✓ **الصورة النهائية للبرنامج التعليمي التعلمي:**

-ملخص الحصص في البرنامج التعليمي:

تكون البرنامج من 09 حصص، وقد خصصت الحصة الأولى منه للتعارف مع الطلبة وبناء الثقة بينهم وبين الباحثة، وتعريفهم على سبب وجودهم في البرنامج، بينما الحصص المتبقية خصصت لما سيتم تدريسه في المقرر في مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد، والجدول الموالي يبين الحصص ومواضيعها، وأهدافها، والزمن المخصص لكل حصة، والاستراتيجيات المبرمجة، أما تفصيل تلك الحصص وسيرها سيتم عرضه في ملاحق الدراسة. ملحق رقم (04)

جدول رقم (15) يبين ملخص الحصص في البرنامج التعليمي التعلمي

رقم الحصة	الموضوع	الأهداف	الزمن	الاستراتيجيات المستخدمة
01	التعارف	تحقيق الالفة بين الباحثة والطلبة تعرف الطلبة على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية اختيارهم الاتفاق على القواعد الأساسية للحصص	60 دقيقة	المحاضرة الالكترونية المناقشة الالكترونية واجب منزلي
02	مدخل عام	يعرف المعلومات والمعلوماتية يحدد خصائص المعلومات والمعلوماتية	90 دقيقة	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية

	للمعلوماتية	يميز بين أنواع المعلومات		عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		يحدد أهمية المعلومات والمعلوماتية		
03	الحاسوب مكوناته وملفاته	يعرف الحاسوب	120د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		يذكر المكونات البرمجية للحاسوب		
		يذكر أنواع الحواسيب		
		يوضح أنواع الذاكرات		
		يذكر وحدة قياس الذاكرة		
		يوضح أهمية الحاسوب		
		يبرز مميزات الحاسوب (خصائصه)		
		يبرز اضرار الحاسوب (سلبياته)		
		يحدد البرامج الأساسية للكمبيوتر		
		يذكر الأعطال التي يمكن أن تصيب الحواسيب		
		التحفيز عند أداء الأعمال بكفاءة		
		أداء الأعمال في أقل وقت		
		إنجاز الاعمال بتميز		
		أداء العمل بإتقان		
04	برنامجي Power point_ Word	تحرير نص باستخدام برنامج word	60د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		تقديم عرض باستخدام برنامج power point		
		أداء العمل بإتقان		
		أداء المهمات بكفاءة		
		إنجاز الأعمال بتميز		
		أداء الأعمال في أقل وقت		
05	الأنترنيت	يعرف الأنترنيت	120د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		يذكر خدمات الأنترنيت		
		يبرز أنواع الشبكات		
		أداء العمل بإتقان		
		الشعور بالسعادة عند إنهاء الاعمال		

		وضع الخطط للوصول للتميز		
		الاستمرار في المحاولة في حل المشكلات وإتقانها		
		يحدد نشأة الأنترنيت		
		يذكر فوائد الأنترنيت		
		يذكر أضرار الأنترنيت		
		يحدد أسرار متصفحات الأنترنيت		
		يوضح طرق البحث عن طريق محركات البحث		
		يعرف بروتوكولات الأنترنيت وطريقة عملها		
		تنمية شعور إيجابي		
		التحفيز وزيادة الدافعية نحو التعلم بالأنترنيت		
06	البريد الالكتروني	يتعامل مع البريد الالكتروني (فتح-عمليات) (تعريف-مميزات-أساسيات-برامج البريد الإلكتروني الأكثر شيوعا)	60د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		الإصرار على التفرد على الآخرين		
		أداء الأعمال بإتقان		
07	مواقع التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية التعلمية	يشرح موقع Facebook واستخداماته في العملية التعليمية	90د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		يشرح WhatsApp واستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح YouTube واستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح Instagramواستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح telegramواستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح Viberواستخداماته في العملية التعليمية		
		تغيير وجهات النظر نحو بعض المواقع		
		أداء العمل بإتقان		
		إنجاز العمل بتميز		
08		يعرف التعليم عن بعد	90د	المحاضرة الإلكترونية
		يوضح أهمية التعليم عن بعد		
		يميز بين التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد		

	مدخل عام للتعليم عن بعد	يحدد بدايات التعليم عن بعد		المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي
		يحدد أنواع التعليم عن بعد		
		يذكر أساليب التعليم عن بعد		
		يذكر صعوبات تطبيق التعليم عن بعد		
09		يحدد بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد	60د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني
		يستخلص بعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد		

-الأدوات المساعدة في الحصة:

-السبورة الإلكترونية: تعطي للباحثة والطلبة إمكانية الكتابة عليها وابداء الملاحظات وشرح ما يستعصي شرحه شفهيا.

-التصفح على الأنترنيت وذلك باستخدام الشبكة العنكبوتية من خلال الفصل الافتراضي وذلك بالبحث عن عنوان معين في المكان المخصص.

-مشاركة سطح المكتب عن طريق البرامج التطبيقية كبرنامج PowerPoint

-كتب إلكترونية، اليوتيوب، البريد الإلكتروني

8-عناصر البرنامج التعليمي:

1-البيئة الإلكترونية: عبارة عن بيئة تعلم وتعليم تفاعلية عن بعد، تقع على شبكة الأنترنيت، تقوم على بناء الأساليب التفاعلية التزامنية عن طريق الصوت والفيديو، والغير تزامنية عن طريق الدردشة النصية والسبورة التفاعلية، يتم فيه التفاعل والتشارك في المقرر الدراسي الذي سيتم تدريسه، يحتوي على العديد من الأنشطة وتحاكي هذه البيئة الصف الفيزيقي المعتاد من حيث عناصره، وما يحدث فيه من تفاعلات صفية، وما يستخدمه المعلم من استراتيجيات تدريسية من أجل تعلم وتعليم مقرر دراسي معين، وتوظف في هذه البيئة

أدوات التعلم الإلكتروني، كالبريد الإلكتروني، مجموعات النقاش، وعن طريق التنويع في استخدام مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية.

2-المعلم الإلكتروني: هو الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونيا، ويشرف على عملية التعليم الإلكتروني ويوجه تعلمه في الحصة، حيث يمتاز بعدة صفات منها أنه مدرب، مسير الجلسات، وله القدرة على تحمل مسؤولية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية والتنويع في التعليم، ويعتبر المدرس الإلكتروني مسؤولا عن مساعدة الطلاب على استخدام كامل الوظائف الموجودة في المنصة، والاستفادة منها، وتوجيههم أثناء الدراسة وإبداع أفضل الأساليب والطرق التي تساعده على تطوير وسائل أحدث لنشر المعرفة، كما أنه يتمتع بالكثير من المعارف والمعلومات التي تتعلق بالمجال الذي يدرسه.

3_المتعلم الإلكتروني: أن يكون:

- لديه جهاز حاسوب أو هاتف ذكي
- لديه بريد إلكتروني خاص به
- لديه القدرة على التعلم الذاتي والبحث الذاتي
- لديه مهارة في البحث عن المادة العلمية من خلال الوسائط المتعددة
- يستطيع التفاعل مع المادة العلمية ومع المعلم عن طريق الوسائط الإلكترونية

4_المقرر الإلكتروني: يعد من أهم الوسائل في التعليم الإلكتروني فهو حلقة الوصل بين المعلم والطالب، وهو المادة العلمية المقررة، ويتميز بالرقمية، حيث يمكن للطالب الاطلاع والرجوع إليه حال أراد ذلك من خلال الشبكة العالمية للمعلومات، وطباعته ونقله وتخزينه، وحتى إرساله إلكترونيا، ومعاودة الاطلاع عليه ويتوجب أن يتميز المقرر الإلكتروني بدقة المحتوى.

9- تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي:

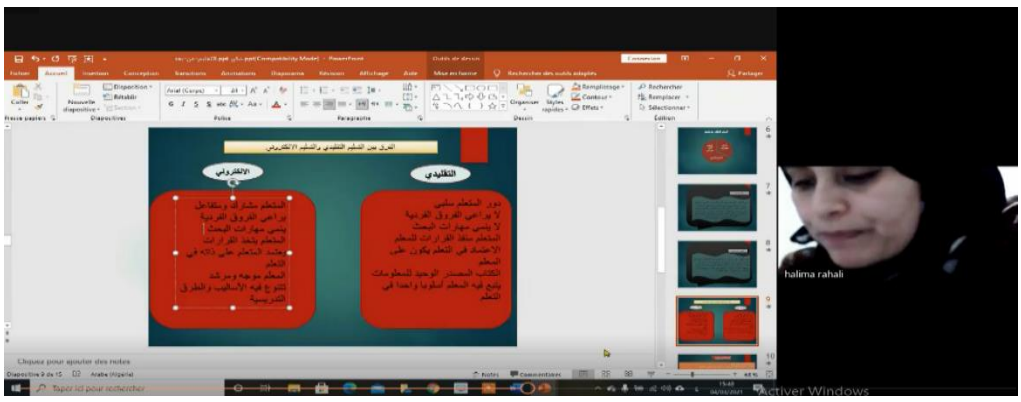
وهي المرحلة التي من خلالها يتم تقديم البرنامج للعمل عليه خلال العملية التعليمية للفئة المستهدفة فقد قامت الباحثة بالالتقاء الحضوري بالطلبة لتطبيق القياس القبلي للمتغيرات التابعة (دافعية الإتقان ونواتج التعلم)، ثم قامت بفتح منصة تعليم غير متزامن عبر google class room عبر عدة خطوات، وانشاء مجموعة خاصة بالطلبة في الماسنجر معنونة بالمعلوماتية والتعليم عن بعد، وقد قامت الباحثة بطلب جميع

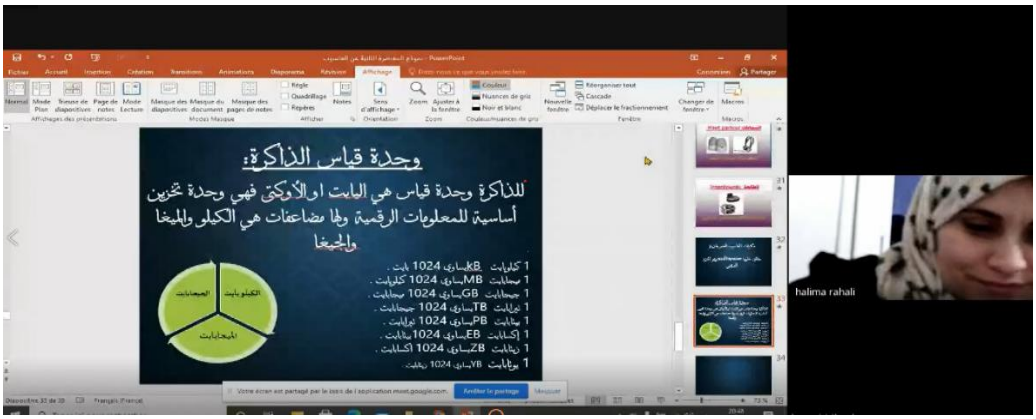
الإيميلات من الطلبة، مع وضع مجموعة فيديوهات وشروحات في المجموعة الخاصة بالماسنجر للتعريف بطريقة الولوج للمنصة سواء عبر الهاتف أو الكمبيوتر، وكيفية العمل عليها، وتم تقديم شروحات لجميع الطلبة حول أي لبس في طريقة إنشاء البريد الإلكتروني وتفعيله وطريقة الدخول للمنصة، وفي كل مرة تبرمج فيها الحصة للطلبة يتم اعلامهم مسبقا بيوم عن التوقيت المناسب حسب درجة تدفق الأنترنيت ويكون التدريس مرة واحدة أسبوعيا.

يتم إرسال رابط المنصة في جميع ايميلات الطلبة، أو وضعه في الصفحة الخاصة بالمقياس، لكي يتم ولوج الطلبة للمنصة وقبولهم للانضمام لها والاستفادة من جميع الروابط والعروض، والفيديوهات، والكتب الإلكترونية والمحاضرات الموجودة في المنصة، وللعلم أن الطلبة يمكنهم الولوج للمنصة (class room) من أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية أيضا، حيث أن هذه الخدمة تتميز بأنها تمتلك تطبيق لها على الهواتف الذكية مما يتيح وصول أكبر وسريع للطلبة.

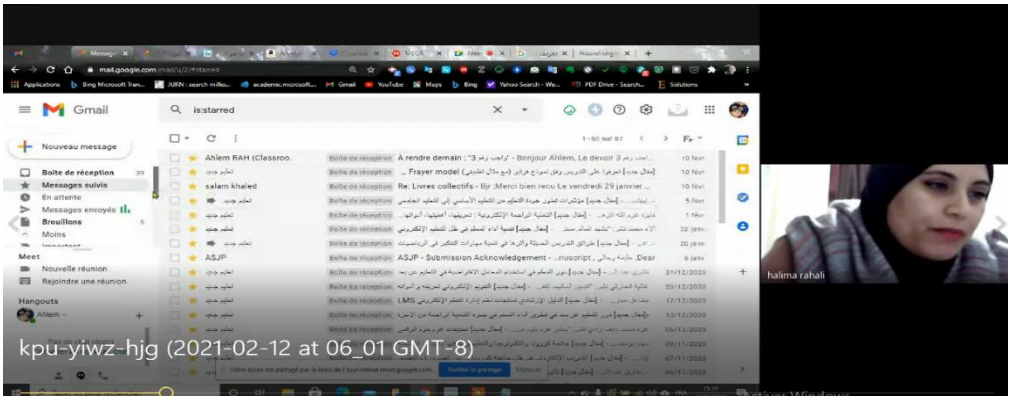
يتم التدريس من خلال التواصل والتخاطب بين الباحثة والطلبة بالصوت والصورة، حيث يشاهد الطلبة الباحثة على الشاشة وما يتم عرضه من ملفات وعروض تقديمية بمشاركة الشاشة كما يتم التخاطب عن طريق غرف الدردشة من خلال الكتابة لإثراء النقاش، كما كانت الباحثة تسمح أحيانا لأي طالب بالتحدث بالصوت والصورة. إضافة إلى أخذ الحضور والغياب مباشرة، علما بأنه كان يتم تسجيل الحصة كاملة ويرجع إليها الطلبة في أي وقت بواسطة الرابط الذي كان يرسل إليهم حسب طلبهم.

تدرس المجموعتين التجريبين ب google meet(حيث كان حضور المجموعة الأولى مكثف والمجموعة الثانية حضورها أقل)، بينما تكتفي المجموعة الضابطة بأخذ المحاضرات من موقع الجامعة (موودل). وقد تم الاتفاق مسبقا مع الأستاذ الذي تولى وضع المحاضرات في موقع الجامعة (باعتبار المقياس من المقاييس الاستكشافية) على المواضيع والمحتوى الذي سيدرسه الطلبة لضمان أخذ نفس الدروس والمحاضرات. والشكل رقم (13) يبين نموذج واجهة الفصل الافتراضي المتزامن لدرس التعليم عن بعد.





شكل رقم (14) نموذج واجهة الفصل الافتراضي المتزامن لدرس الحاسوب



شكل رقم (15) نموذج واجهة الفصل الافتراضي المتزامن لدرس البريد الإلكتروني

10-<u>أدوات التقويم الإلكتروني المقترحة للطلبة</u>: يتم تقويم الطلبة عند الانتهاء من الحصة بطرح العديد من الأسئلة: ما رأيك في الحصة ومحتوياتها؟ ماهي الموضوعات التي اثارت انتباهك؟ هل شعرت بالاستفادة من الحصة؟ ماذا استفدت؟ ماهي جوانب القصور الواردة في الحصة؟ ماهي الجوانب الإيجابية في الحصة؟ ماهي الاقتراحات التي يمكن تقديمها لتحسين الحصة؟ وبهذه الأسئلة يتم تعديل الحصص المقبلة في ضوء آراء الطلبة.

كما تم الاعتماد في التقويم على:

1-<u>الواجبات الإلكترونية المنزلية</u>: هي تكليفات قصيرة عبارة عن مجموعة من المهام أو الأنشطة المحددة يقوم الطالب بإنهائها في المنزل، وإرسالها إلكترونيا للباحثة وتتم عن طريق برنامج google forme مع ضرورة تعيين زمن وتاريخ الإجابة على الواجب كحد اقصى، وترسل للطلبة بعد نهاية كل محاضرة عن

طريق المنصة Class roomالغير تزامنية، وكان الهدف منها تعزيز عملية التعلم لدى الطلاب وتشجيعهم على التعلم الذاتي وترسيخ المادة العلمية المدرسة، ويقيم الطلبة بناء على مدى انجازهم للواجبات.

2-منتديات النقاش: وتساعد على تقييم استيعاب الطالب للمادة العلمية من خلال المناقشات مع الباحثة وبين الطلاب أنفسهم حيث تمكن الطالب من إبداء رأيه في موضوعات الدرس بطريقة مباشرة

3-عدد مرات المشاركة: يتم تقييم الطلبة بناء على عدد مشاركاتهم في الحصة وتفاعلهم في المناقشة وبناء على إثراء الحصة بالأسئلة والتدخلات حول مواضيع الدرس.

4-التقييم القائم على المشاريع التعليمية أو المشروعات: تم تكليف الطلبة بمجموعة مشاريع منها ما يتعلق بكتابة بحث مصغر في أي موضوع عن طريق محرر النصوص Word ومنها ما يتعلق بتقديم عرض في برنامج العروض التقديمية power point مع ضرورة إضافة جداول وتنسيق واضافة صور وتنسيقها واضافة لقطات.. الخ وقد تم استقبال هذه المشاريع من الطلبة وإنجاز ملف إنجاز إلكتروني خاص بكل طالب وكان الهدف منها هو قياس ما اكتسبه الطالب من مهارات خلال فترة دراسته.

أيضا تم تكليف الطلبة بإنجاز بحوث (كل حسب رغبته) فردية، أو جماعية في مجموعة تتكون من أربع طلبة فأكثر عن مواقع التواصل الاجتماعي (فايسبوك- انستغرام- واتساب-فايبر-سناب شات- ماسنجر-تيك توك) وارسالها عبر البريد الإلكتروني للباحثة، كذلك تم تكليف الطلبة بمشاريع حول محركات البحث حيث يختار كل طالب محرك بحث وينجز مشروع عليه.

5- الاختبارات الإلكترونية: تمتاز الاختبارات الإلكترونية بالمرونة والتفاعلية والموضوعية والبعد عن الذاتية، كما أنها تمتاز بتوفير التغذية الراجعة الفورية التي توضح مدى صحة الإجابة، فهي أكثر أساليب التقويم الإلكتروني ممارسة وشيوعا في عملية التقويم وذلك لأن الاختبار الإلكتروني قد يكون تشخيصي من أجل التعلم، وقد يكون تكويني لمساعدة الطالب في تعلمه، وقد يكون ختامي من أجل تحديد درجة تحقق النواتج الرئيسة للطالب، وتم تقويم الطلبة باختبارات الكترونية شفهية وكتابية.

أ-الاختبارات الإلكترونية الشفهية:

يجب أن يكون الاختبار الشفهي (مقابلة مباشرة صوت وصورة)، حيث يكون مباشرة عبر منصة قوقل ميت google Meetبحيث تتمكن الباحثة من التحقق من هوية الطالب قبل البدء بالاختبار الشفهي ومنها نستطيع الحكم على مستوى الطالب في ضوء إجاباته ورصد علامته.

حيث تم اعلام الطلبة بتوقيت الاختبار الإلكتروني الشفهي الذي سيتم اجراءه عبر منصة قوقل ميت google meet عن طريق المجموعة الخاصة بمقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد، وشروط الاختبار وضرورة اظهار الوجه اثناء الاختبار، وتقسيم الطلبة لثلاث أفواج كل فوج يمتحن في يوم، وقد جرى التقويم لمدة ثلاث أيام مع ضرورة اعلام الطلبة قبل الاختبار بأيام لمراجعة المحاضرات التي درست في المقياس عبر المنصة وقوقل ميت، والاختبار الشفهي ضم أكثر من 50 سؤال كل طالب يمتحن من 3إلى 5 أسئلة على الأكثر في توقيت زمني يقدر ب 5 دقائق، كانت الأسئلة متنوعة بين أسئلة مباشرة وغير مباشرة حول ما تم التطرق له في التعليم المتزامن عبر google meet. وقد كان الهدف الأساس من الاختبار الشفهي:

* تدعيم تقويم تحصيل الطالب ومكتسباته التعليمية في المقياس.

* تدعيم المستويات العليا من فهم وتطبيق وتحلل وتركيب حيث لا تقتصر على الحفظ والاستذكار فقط.

ايجابياتها:

- ارتفاع في بعض جوانب صدق الاختبار
- تقديم أنواع متعددة من مستويات الاسئلة
- بإمكاننا تغيير الأسئلة من طالب لآخر لتفادي تكرار الأسئلة
- استخدام أنواع ونماذج مختلفة من الأسئلة بدرجات صعوبة متفاوتة تتناسب مع مستويات الطلال

سلبياتها: تكلف وقت كبير

- غالبا ما تكون الاختبارات الشفوية متفاوتة في سهولتها أو صعوبتها، إذ يوجه سؤال سهل إلي طالب وسؤال صعب إلي طالب آخر، وبالتالي فإن الحظ يلعب فيها الدور.

ب-الاختبارات الإلكترونية الكتابية:

كانت الاختبارات الإلكترونية المقالية على شاكلة استمارة يتم انشائها ببرنامج **google Forms** تحوي سؤال واحد حول ما تناوله الطلبة في المقرر، وفي الوقت الذي يدخل فيه الطلبة الى قوقل ميت صوت وصورة ترسل الاستمارة في المجموعة الخاصة بالطلبة، وحددت بوقت زمني (كل نصف ساعة لعشرة طلبة) مع ضرورة الالتزام بالدخول والاكتفاء بالتوقيت المعلن عليه.

ايجابياتها: أكثر مصداقية من الاختبارات التي تكون بدون صوت وصورة

سلبياتها: -تأخذ وقت كبير خاصة في حالة ما إذا كان عدد الطلبة كبير جدا

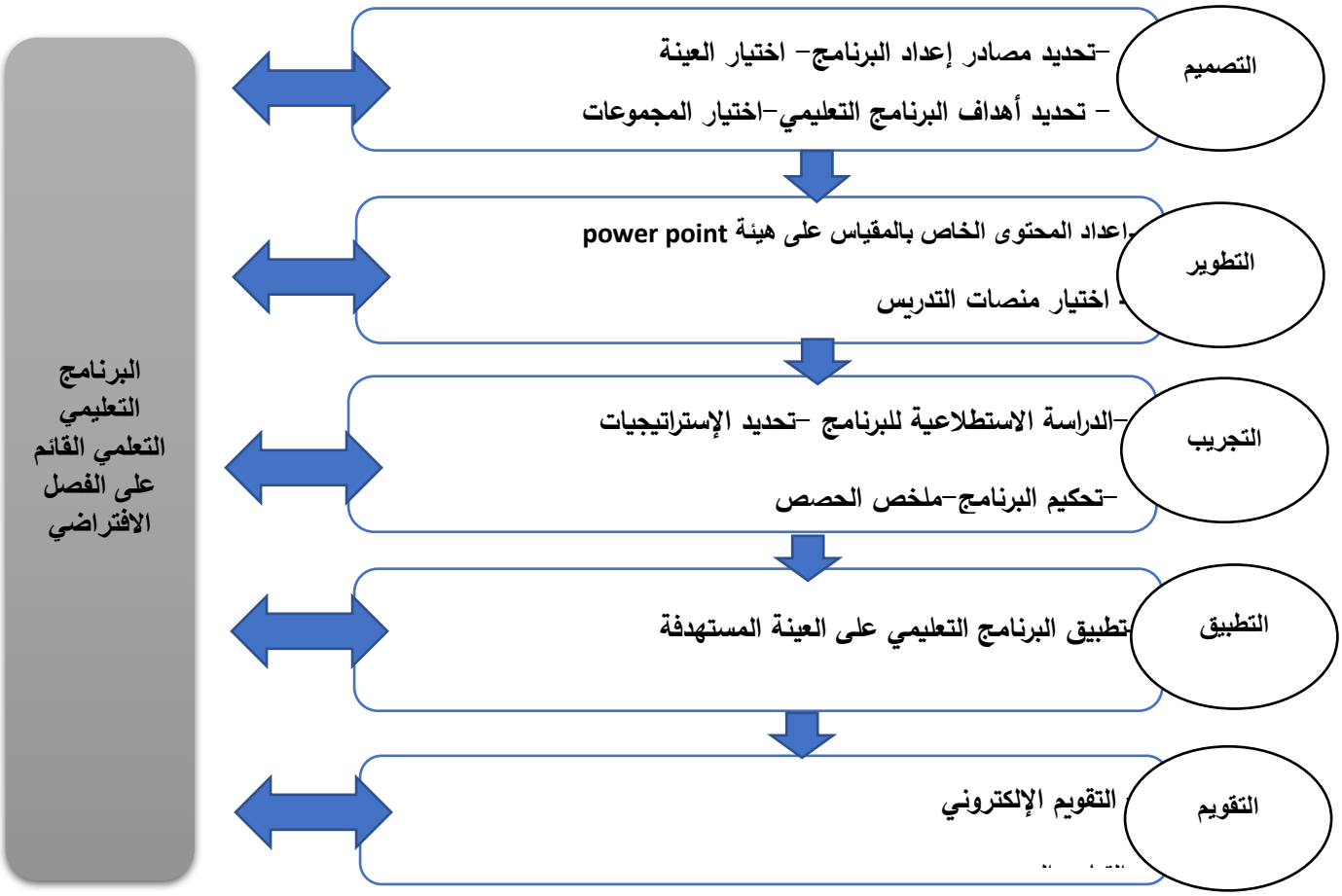
-تصميمها وتنفيذها يتطلب وقت لتدريب الطلبة على مهارات تكنولوجيا المعلومات

-عدم قدرة بعض الطلاب للإجابة بسبب الأنترنيت

6-التغذية الراجعة: هي ما يتلقاه الطالب من تعليقات أو سلوكيات نتيجة لما قام به، وتكمن القيمة الحقيقية للتغذية الراجعة الإلكترونية في الاستخدام الفعال للأدوات الإلكترونية، فتقديم التغذية الراجعة الإلكترونية حققت أهداف التعلم فقد لوحظ ارتفاع مستوى المشاركة داخل الحصص، وتطور مستوى النقاش والتغذية الراجعة الشفوية هي ملاحظات تقدمها الباحثة شفهيا لتقوم به الأداء الذي قام به الطلبة، وهذا النوع من التغذية الراجعة لا تستخدم فيه أجهزة، ويتم الاكتفاء فيه بالملاحظات الشفوية اعتمادا على ما يكون من ملاحظات أثناء قيام الباحثة بتنفيذ الدرس وتعزز أداءهم، وتصحح أخطاءهم، وتمكنهم من المهارات المطلوبة فإشعار الطالب بصحة استجابته يعززه ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

7-التقويم البعدي: هو التقويم الإلكتروني التجميعي، يكون في نهاية العام الدراسي أو الفصلي يهدف لتحديد درجة تحقيق الطلاب لنواتج التعلم، حيث أن الطالب قد استكمل جميع الأهداف المقررة في المحتوى الدراسي، ويتم تحديد درجة التحقق للطلبة في المخرجات التعليمية للمنهج الدراسي، وقد تم الاعتماد على تطبيق المقياسين (دافعية الإتقان ونواتج التعلم) على الطلبة ورصد النتائج المتحصل عليها، ومعالجتها احصائيا، وسيتم عرضها في الفصل الموالي.

وقد حددت الباحثة نموذج البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في شكل مخطط كما يلي:



شكل رقم (16) يبين نموذج البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي من تصميم الباحثة

❖ الصعوبات التي واجهت الباحثة في تطبيق البرنامج:

-عدم امتلاك معظم الطلبة جهاز حاسوب والاكتفاء بالدراسة عن طريق الهواتف الذكية نظرا لأن بعض الحصص كانت تتطلب تطبيق ما تم تناوله في الحصة.

- ضعف الأنترنيت ومشكلات انقطاعها أحيانا.

-تأخر الطلبة عن الإجابة عن بعض الواجبات والمشاريع التي كلفوا بها.

-عدم التزام بعض الطلبة في الحضور للحصص في الوقت المحدد لها.

-صعوبة ضبط المتغيرات الدخيلة في البحث (العمر، الخبرة السابقة، سرعة التعلم.....)

11-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

*اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة التكافؤ بين المجموعات

* اختبار ت لعينتين مستقلتين (t-test) بعد توفر بعض الشروط لمعرفة الفروق بين المجموعات الثلاث في القياس البعدي.

*اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعات.

حجم التأثير D: ومعادلته: $D = \frac{2T}{\sqrt{DF}}$ t قيمة (ت)- Df درجة الحرية

حجم التأثير ES: ومعادلته:

$$\frac{t}{\sqrt{2(1-r)/n}}$$

(t)تمثل قيمة(ت) /r تمثل قيمة معامل الارتباط /n تمثل العينة

مربع آيتا: $n^2 = \frac{t^2}{df+t^2}$ **Eat Squared** t قيمة (ت)$-df$ درجة الحرية

-يسمى مربع معامل ايتا(n^2) أحيانا بنسبة الارتباط او قوة العلاقة بين المتغيرين(المستقل-التابع) وينتمي الى الإحصاء الوصفي (إحصاء العينات)، ويحدد (n^2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميا نظرا لأن (n^2) يدل على نسبة من التباين الكلي للمتغير التابع(التباين المفسر) في العينات موضوع البحث، والتي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل، بمعنى أن (n^2) يحدد نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها والتي تعزى لتأثير المتغير المستقل (الدردير، 2006، ص 77)

معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا: (أبو جراد، 2013)

جدول رقم (16) يبين معايير كوهين:

مستوى التأثير	مجالات حجم التأثيرES	مجالات مربع ايتا
صغير	0.4-0.2	0.01-0.03
متوسط	0.7-0.5	0.05-0.12

كبير	**1.0-0.8**	**0.13-0.22**
كبير جدا	**1.4-1.1**	**0.23-0.38**
ضخم	**1.5 فأكثر**	**0.39 فأكثر**

نسبة الكسب المعدلة لبلاك blake لحساب الفعالية: نسبة الكسب المعدلة نستخدم فيها متوسطات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي وكذا الدرجة النظرية القصوى للمقياس والجدول رقم (17) يبين ذلك، (هريدي سيد، 2017)، كما أن معادلة بلاك للكسب تستعمل لاختبار الفعالية، فإذا كان الناتج أكبر من (1.2) دلت على فعالية مقبولة، ويمكن حسابها أيضا بطريقة معادلة الكسب:(س-ص/د-ص) + (س-ص/د) حيث تمثل:

س: المتوسط الحسابي للدرجات في القياس البعدي للمجموعة التجريبية

ص: المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي للمجموعة التجريبية

د: الدرجة العظمى للمقياس أو الدرجة الكلية للاختبار

جدول رقم (17) يبين نموذج خطوات حساب نسبة الكسب:

البيان	**القيمة**
الدرجة الممكنة للاختبار أو المقياس	
متوسط القياس القبلي	
متوسط القياس البعدي	
درجة الكسب= (متوسط القياس البعدي -متوسط القياس القبلي)	
درجة الكسب الممكنة= (النهاية العظمى للاختبار -متوسط القياس القبلي)	
النسبة 1=نسبة الكسب= (درجة الكسب ÷ درجة الكسب الممكنة)	
النسبة2= (درجة الكسب ÷النهاية العظمى للمقياس)	
نسبة الكسب المعدلة لبلاك = النسبة 1+النسبة2	

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج

الدراسة

أولا -الفرضية الخاصة بالدافعية للإتقان:

-هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان لدى المجموعتين التجريبيتين.

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية الإتقان.

وللتحقق من ذلك قمنا بحساب الفروق في القياس البعدي بين المجموعات، وباستخدام اختبار "ت" بعد التأكد من توفر بعض شروطه وهي:

التجانس: تم حساب التجانس عن طريق اختبار "ليفين LEVENE" وكانت قيمة اختبار ليفين تساوي (0.71) وكانت القيم كلها غير دالة (أكبر من 0,05)، مما يعني تجانس المجموعات.

الاعتدالية: عن طريق حساب معامل الالتواء والخطأ المعياري حيث أن:

معامل الالتواء يساوي 0,59 والخطأ المعياري يساوي 0,36، وبالتالي إذا كانت قيمة الالتواء أقل من قيمة 2 ×الخطأ المعياري (0,72) فهو اعتدالي (عزت عبد الحميد، 2011، ص 244)، ومن خلال النتائج نلاحظ أنه توجد اعتدالية في البيانات، والجدول الموالي يبين النتائج بعد حساب الفروق باختبار(ت):

جدول رقم (18) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في دافعية الإتقان

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
دافعية الإتقان	الجدية والمثابرة في الأداء	التجريبية1	14	34,00	5,40	3,33	24	دالة
		الضابطة	12	25,66	7,30			
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	التجريبية1	14	29,85	4,22	-0,39	24	غير دالة
		الضابطة	12	30,50	4,14			
	السعي	التجريبية1	14	32,21	5,67	-0,66	24	غير دالة

	للتميز والإتقان	الضابطة	12	33,66	5,39			
	الكفاءة العامة	التجريبية1	14	17,14	2,41	2,54	24	دالة
		الضابطة	12	14,91	1,97			
	الدرجة الكلية	التجريبية1	14	113,21	8,63	2,50	24	دالة
		الضابطة	12	104,75	8,56			

يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة (ت) دالة في بعد الجدية والمثابرة في الأداء، وفي بعد الكفاءة العامة وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت الدلالة أقل من 0.05 بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، أما الأبعاد الأخرى (السعي للتميز والإتقان، متعة الإتقان والشعور بالإنجاز) فكانت غير دالة، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإتقان.

وللتحقق من ذلك قمنا بحساب الفروق عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في دافعية الإتقان

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
دافعية الإتقان	الجدية والمثابرة في الأداء	التجريبية2	14	33,07	5,44	24	2,89	دالة
		الضابطة	12	25,66	7,30			
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	التجريبية2	14	31,07	4,44	24	0,33	غير دالة
		الضابطة	12	30,50	4,14			
	السعي للتميز والإتقان	التجريبية2	14	31,78	5,63	24	0.68-	غير دالة
		الضابطة	12	33,66	5,39			
	الكفاءة العامة	التجريبية2	14	15,07	1,89	24	0.20	غير دالة
		الضابطة	12	14,91	1,97			
	الدرجة الكلية	التجريبية2	14	111,00	9,55	24	1,74	دالة
		الضابطة	12	104,75	8,56			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في بعد الجدية والمثابرة في الأداء ودالة أيضا في الدرجة الكلية مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في دافعية الإتقان، كما يتضح لنا أن الأبعاد الأخرى كانت غير دالة بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في الأبعاد.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي لدافعية الإتقان.

وللتحقق من ذلك قد قمنا بحساب الفروق عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في دافعية الإتقان.

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
دافعية الإتقان	الجدية والمثابرة في الاداء	التجريبية 1	14	34,00	5,40	26	3,85	دالة
		التجريبية2	14	27,71	2,81			
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	التجريبية1	14	29,85	4,22	26	0.41	غير دالة
		التجريبية2	14	30,57	4,94			
	السعي للتميز والإتقان	التجريبية1	14	32,21	5,67	26	0.20	غير دالة
		التجريبية2	14	31,78	5,63			
	الكفاءة العامة	التجريبية1	14	15.14	2,41	26	2.52	غير دالة
		التجريبية2	14	14.71	1,89			
	الدرجة الكلية	التجريبية1	14	113,21	8,63	26	2.90	دالة
		التجريبية2	14	103,28	9,44			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في بعد الجدية والمثابرة في الأداء وفي الدرجة الكلية، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثانية في دافعية الإتقان، كما يتضح لنا أن الأبعاد الأخرى كانت غير دالة بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في الأبعاد.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في دافعية الإتقان

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في دافعية الإتقان

المتغير	المجموعات		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة	معامل الارتباط(ر)
دافعية الإتقان	الجدية والمثابرة في الاداء	القياس القبلي	14	30.07	5.94	13	5.23-	دالة	0.70**
		القياس البعدي	14	33.00	5.46				
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	القياس القبلي	14	24.55	4.22	13	4.23-	دالة	0.46**
		القياس البعدي	14	28.85	4.43				
	السعي للتميز والإتقان	القياس القبلي	14	31.71	5.36	13	1.71-	دالة	0.69**
		القياس البعدي	14	32.21	5.67				
	الكفاءة العامة	القياس القبلي	14	14.78	1.71	13	7.66-	دالة	0.60 **
		القياس البعدي	14	17.14	2.41				
	الدرجة الكلية	القياس القبلي	14	113.21	8.63	13	12.45-	دالة	0.60**
		القياس البعدي	14	120.23	12.30				

-من خلال نتائج الجدول نجد قيمة اختبار "ت" كانت دالة في جميع الأبعاد ودالة في الدرجة الكلية، مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة

التجريبية الأولى في الأبعاد وكذا في الدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نلاحظ أن جميع الفروق هي لصالح القياس البعدي.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في دافعية الإتقان

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (22) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في دافعية الإتقان.

المتغيرات		المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة	معامل الارتباط(ر)
دافعية الإتقان	الجدية والمثابرة في الاداء	القياس القبلي	14	27.71	2.81	13	3.95	دالة	0.49 **
		القياس البعدي	14	34.07	4.98				
	متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	القياس القبلي	14	30,57	4.94	13	9.50	غير دالة	0.50**
		القياس البعدي	14	35.50	5.27				
	السعي للتميز والإتقان	القياس القبلي	14	31.78	5.63	13	3.37	غير دالة	0.64**
		القياس البعدي	14	33.42	5.70				
	الكفاءة العامة	القياس القبلي	14	15.07	1.89	13	7.88	غير دالة	0.67**
		القياس البعدي	14	17.28	2.46				
	الدرجة الكلية	القياس القبلي	14	103.28	9.44	13	5.24	دالة	0.50**
		القياس البعدي	14	120.28	10.72				

من خلال نتائج الجدول نجد قيمة اختبار "ت" كانت دالة في بعد (الجدية والمثابرة في الأداء) وفي الدرجة الكلية للمقياس مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في البعد والدرجة الكلية، كما أنها غير دالة في الأبعاد الأخرى مما يعني أنه لا توجد فروق.

6-حجم الأثر الذي يتركه البرنامج لدي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية كبير في دافعية الإتقان

تم حساب حجم التأثير ومربع ايتا وبالاعتماد على معايير كوهين واستنتاج مستوى التأثير، كما تم حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك blake لحساب الفعالية.

وبالتعويض في المعادلات السابقة (التي سبق شرحها في جزء الأساليب الإحصائية) يمكن تلخيص حجم الأثر وفعالية البرنامج للمجموعة التجريبية الأولى في الجدول الموالي:

جدول رقم (23) يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على دافعية الإتقان بأبعادها للمجموعة الأولى

المتغير	حجم التأثيرES	حجم التأثيرD	مربع ايتا(n^2)	نسب الكسب لبلاك
الجدية والمثابرة في الأداء	0.50	0.67	0.11	1.02
متعة الإتقان والشعور بالإنجاز	0.64	/	/	/
السعي للتميز والإتقان	0.66	/	/	/
الكفاءة العامة	0.58	0.61	0.07	1.09
الدرجة الكلية	0.70	0.68	0.10	1.20

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (حجم التأثيرES) وقيمة (حجم التأثير D) على المجموعة التجريبية الأولى تراوحت بين (0.50−0.70) في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وبناء على معيار كوهين فإن حجم التأثير ES هو **متوسط**.

-كما تشير قيم مربع ايتا (n^2) والتي تراوحت بين (0.07−0.11) إلى فعالية منخفضة للبرنامج، وهذا يدل على أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة لا تعود إلى تأثير البرنامج التعليمي التعلمي الذي يهدف إلى تنمية دافعية الإتقان لدي المجموعة التجريبية الأولى، كما أظهرت قيم معامل بلاك (بعد حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك blake لحساب الفعالية بخطواتها) متراوحة بين (1.02−1.20) في الأبعاد (الجدية والمثابرة في الأداء، والكفاءة العامة) وفي الدرجة الكلية، وهي قيم أقل من 1.2 مما يدل على فعالية منخفضة للبرنامج التعليمي وتدل على انخفاض مستوى الدلالة العملية لهذا البرنامج.

-إذن يمكن القول أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية، حيث أنه ومن خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا أنه توجد فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في دافعية الإتقان بأبعادها، بينما كانت له دلالة عملية منخفضة نوعا ما في تنمية دافعية الإتقان بأبعادها لدى المجموعة التجريبية الأولى.

وبالتعويض في المعادلات السابقة يمكن تلخيص حجم الأثر وفعالية البرنامج للمجموعة التجريبية الثانية في الجدول الموالي:

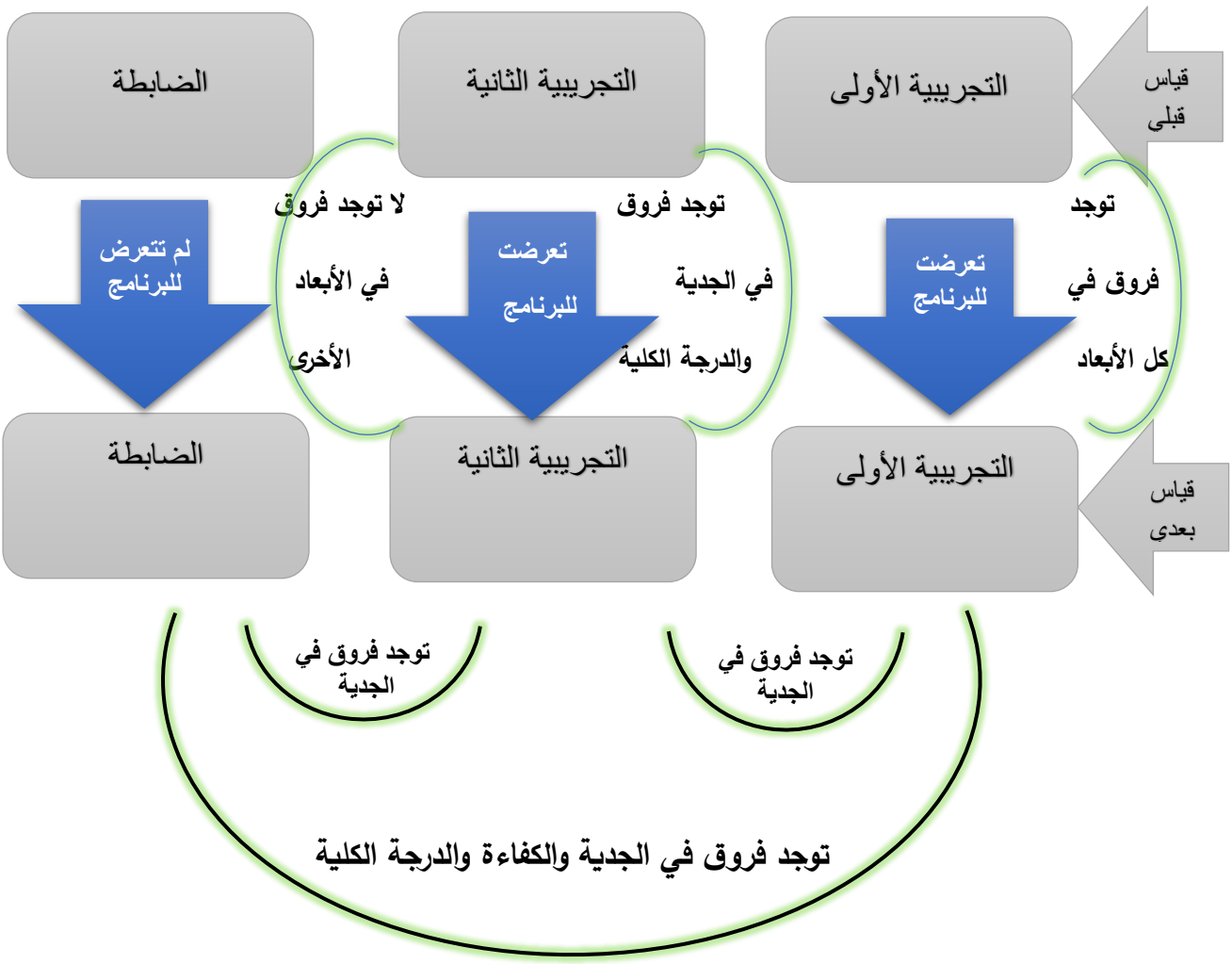
جدول رقم (24) يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على دافعية الإتقان بأبعادها للمجموعة التجريبية الثانية.

المتغير	حجم التأثير	حجم التأثيرD	مربع ايتا	نسب الكسب لبلاك
الجدية والمثابرة في الأداء	0.50	0.62	0.03	1.09
الدرجة الكلية	0.48	0.66	0.07	1.15

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (حجم التأثيرES) و(حجم التأثيرD) على المجموعة التجريبية الثانية كانت متراوحة بين (0.48-0.50) وبناء على معيار كوهين فإن حجم التأثير ES **متوسط**.

كما تشير قيم مربع ايتا (n^2) والتي تراوحت بين (0.03-0.07) إلى فعالية منخفضة للبرنامج، كما أظهرت قيم معامل بلاك (بعد حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك blake لحساب الفعالية بخطواتها) متراوحة بين (1.09-1.15) في بعد (الجدية والمثابرة في الأداء) وفي الدرجة الكلية، وهي قيم أقل من 1.2 مما يدل على فعالية منخفضة للبرنامج التعليمي وتدل على انخفاض مستوى الدلالة العملية لهذا البرنامج.

والشكل الموالي يبين باختصار عرض النتائج الخاصة بدافعية الإتقان:



شكل رقم (16) يبين مخطط لنتائج الفرضية المتعلقة بدافعية الإتقان من اعداد الباحثة

ثانيا-الفرضية الخاصة بنواتج التعلم:

هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي في بعض نواتج التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين.

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لنواتج التعلم.

وللتحقق من ذلك قد قمنا بحساب الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" بعد التأكد من توفر بعض شروطه وهي:

التجانس: تم حساب التجانس عن طريق اختبار "ليفين LEVENE" وكانت قيمة اختبار ليفين تساوي (0.81) وكانت القيم كلها غير دالة (أكبر من 0,05)، مما يعني تجانس المجموعات.

الاعتدالية: عن طريق حساب معامل الالتواء والخطأ المعياري حيث أن:

معامل الالتواء يساوي 0,21 والخطأ المعياري يساوي 0,36

وبالتالي إذا كانت قيمة الالتواء أقل من قيمة 2 ×الخطأ المعياري فهو اعتدالي (عزت عبد الحميد، 2011، ص244) ومن خلال النتائج نلاحظ أنه توجد اعتدالية في البيانات، والجدول الموالي يبين النتائج بعد حساب الفروق باختبار(ت):

جدول رقم (25) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في نواتج التعلم

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
نواتج التعلم	المعرفي	التجريبية1	14	58.00	3.11	6.49	26	دالة
		الضابطة	12	47.23	5.49			
	الوجداني	التجريبية1	14	43.40	2.87	4.91	26	دالة
		الضابطة	12	36.76	4.22			
	المهاري	التجريبية1	14	24.06	1.62	4.73	26	دالة
		الضابطة	12	20.92	1.89			

	الدرجة الكلية	التجريبية1	14	125.46	5.54	9.12	26	دالة
		الضابطة	12	104.92	6.38			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في جميع أبعاد نواتج التعلم ودالة في الدرجة الكلية، مما يعني أنه توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في نواتج التعلم بأبعاده (المعرفي- الوجداني-المهاري) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في القياس البعدي لنواتج التعلم.

قمنا بالتحقق من الفروق عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في نواتج التعلم

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
نواتج التعلم	المعرفي	التجريبية2	14	54.35	3.85	3.92	25	دالة
		الضابطة	12	47.23	5.49			
	الوجداني	التجريبية2	14	38.85	3.25	1.44	25	غير دالة
		الضابطة	12	36.76	4.22			
	المهاري	التجريبية2	14	22.00	2.21	1.35	25	غير دالة
		الضابطة	12	20.92	1.89			
	الدرجة الكلية	التجريبية2	14	115.21	7.17	3.92	25	دالة
		الضابطة	12	104.92	6.38			

*من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في البعد المعرفي ودالة في الدرجة الكلية للنواتج، وغير دالة في البعدين (الوجداني والمهاري) مما يعني أنه توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الجانب المعرفي وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الجانبين الوجداني والمهاري.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي لنواتج التعلم

قمنا بالتحقق من الفروق عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول الموالي يبين ذلك:

جدول رقم (27) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في نواتج التعلم

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
نواتج التعلم	المعرفي	التجريبية1	14	58,00	3,11	2.80	27	دالة
		التجريبية2	14	54,35	3,85			
	الوجداني	التجريبية1	14	43,40	2,87	3.99	27	دالة
		التجريبية2	14	38,85	3,25			
	المهاري	التجريبية1	14	24,06	1,62	2.87	27	دالة
		التجريبية2	14	22,00	2,21			
	الدرجة الكلية	التجريبية1	14	125,46	5,54	4.32	27	دالة
		التجريبية2	14	115,2	7,17			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في جميع أبعاد نواتج التعلم ودالة في الدرجة الكلية، مما يعني أنه توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في نواتج التعلم بأبعاده (المعرفي- الوجداني-المهاري) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في نواتج التعلم

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في نواتج التعلم

المتغيرات		المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(ddl)	قيمة ت	الدلالة	معامل الارتباط(ر)
نواتج التعلم	المعرفي	القياس القبلي	14	52.80	4.24	14	5.22	دالة	0.80**
		القياس البعدي	14	58.00	3.11				
	الوجداني	القياس القبلي	14	40.00	3.90	14	-4.93	دالة	0.73**
		القياس البعدي	14	43.40	2.87				
	المهاري	القياس القبلي	14	21.80	2.33	14	-4.79	دالة	0.62*
		القياس البعدي	14	24.06	1.62				
	الدرجة الكلية	القياس القبلي	14	114.60	7.82	14	-6.58	دالة	0.58*
		القياس البعدي	14	125.46	5.54				

-من خلال نتائج الجدول نجد قيمة اختبار "ت" كانت دالة في الدرجة الكلية وفي جميع أبعاد النواتج (المعرفي-الوجداني-المهاري) مما يعني أنه توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في نواتج التعلم بأبعاده، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد الفروق لصالح القياس البعدي.

-كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) مرتفعة أي انه توجد علاقة طردية في أداء المجموعة الأولى في القياس القبلي والقياس البعدي

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في نواتج التعلم

للتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (29) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في نواتج التعلم.

المتغيرات		المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة	معامل الارتباط(ر)
نواتج التعلم	المعرفي	القياس القبلي	14	48.00	3.65	13	-6.23	دالة	0.80**
		القياس البعدي	14	54.35	3.85				
	الوجداني	القياس القبلي	14	37.92	4.10	13	-0.90	غير دالة	0.74**
		القياس البعدي	14	38.85	3.25				
	المهاري	القياس القبلي	14	21.57	2.73	13	-0.52	غير دالة	0.54**
		القياس البعدي	14	22.00	2.21				
	الدرجة الكلية	القياس القبلي	14	107.50	5.41	13	-7.45	دالة	0.87**
		القياس البعدي	14	115.21	7.17				

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) دالة في البعد المعرفي ودالة في الدرجة الكلية للنواتج وغير دالة في البعدين (الوجداني والمهاري) مما يعني:

- أنه توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في الجانب المعرفي وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد الفروق لصالح القياس البعدي.
- ولا توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في البعدين الوجداني والمهاري.
- كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) مرتفعة، أي أنه توجد علاقة طردية في أداء المجموعة الثانية في القياس القبلي والقياس البعدي.

6-حجم الأثر الذي يتركه البرنامج لدي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية كبير في نواتج التعلم

وبالتعويض في المعادلات السابقة يمكن تلخيص حجم الأثر وفعالية البرنامج للمجموعة التجريبية الأولى في الجدول الموالي:

جدول رقم(30) يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على بعض نواتج التعلم وأبعاده للمجموعة التجريبية الأولى

المتغير	حجم التأثير ES	حجم التأثير D	مربع ايتا(n^2)	نسب الكسب لبلاك
المعرفي	**0.73**	**2.55**	**0.66**	**1.78**
الوجداني	**0.85**	**1.92**	**0.63**	**1.20**
المهاري	**1.07**	**1.85**	**0.62**	**1.54**
الدرجة الكلية	**1.47**	**3.58**	**0.75**	**1.88**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D–ES) كان متفاوت لدى المجموعة التجريبية الأولى حيث كان كبيرا جدا في البعد المعرفي، بينما كان يتراوح بين المتوسط والكبير في البعدين الوجداني والمهاري وهذا بناء على معيار "كوهين" أما بالنسبة للدرجة الكلية فقد كان حجم التأثير ضخم وهذا يدل على تأثير كبير للبرنامج.

كما نلاحظ أن قيم (معامل التأثير D) هي أكبر من قيم (معامل التأثير ES) وهذا نتيجة اعتماد الأولى على الفرق بين التجريبية الأولى والضابطة، بينما اعتمد معامل التأثير ES على الفرق بين القياس القبلي والبعدي.

والملاحظ أن قيمة مربع ايتا(n^2) حسب معيار كوهين كانت كبيرة في جميع الأبعاد(المعرفي، الوجداني، المهاري)، بينما كانت كبيرة جدا في الدرجة الكلية، فقد كانت بنسبة (66%في البعد المعرفي) وبنسبة (63%في البعد الوجداني) وبنسبة (62% في البعد المهاري) وبنسبة 75% في الدرجة الكلية مما يعني أن البرنامج التعليمي كان له تأثير كبير.

– يتضح لنا جليا من خلال النتائج السابقة أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية ودلالة عملية حيث كانت النتائج كلها تدل على الفعالية الكبيرة للبرنامج لدى التجريبية الأولى في نواتج التعلم.

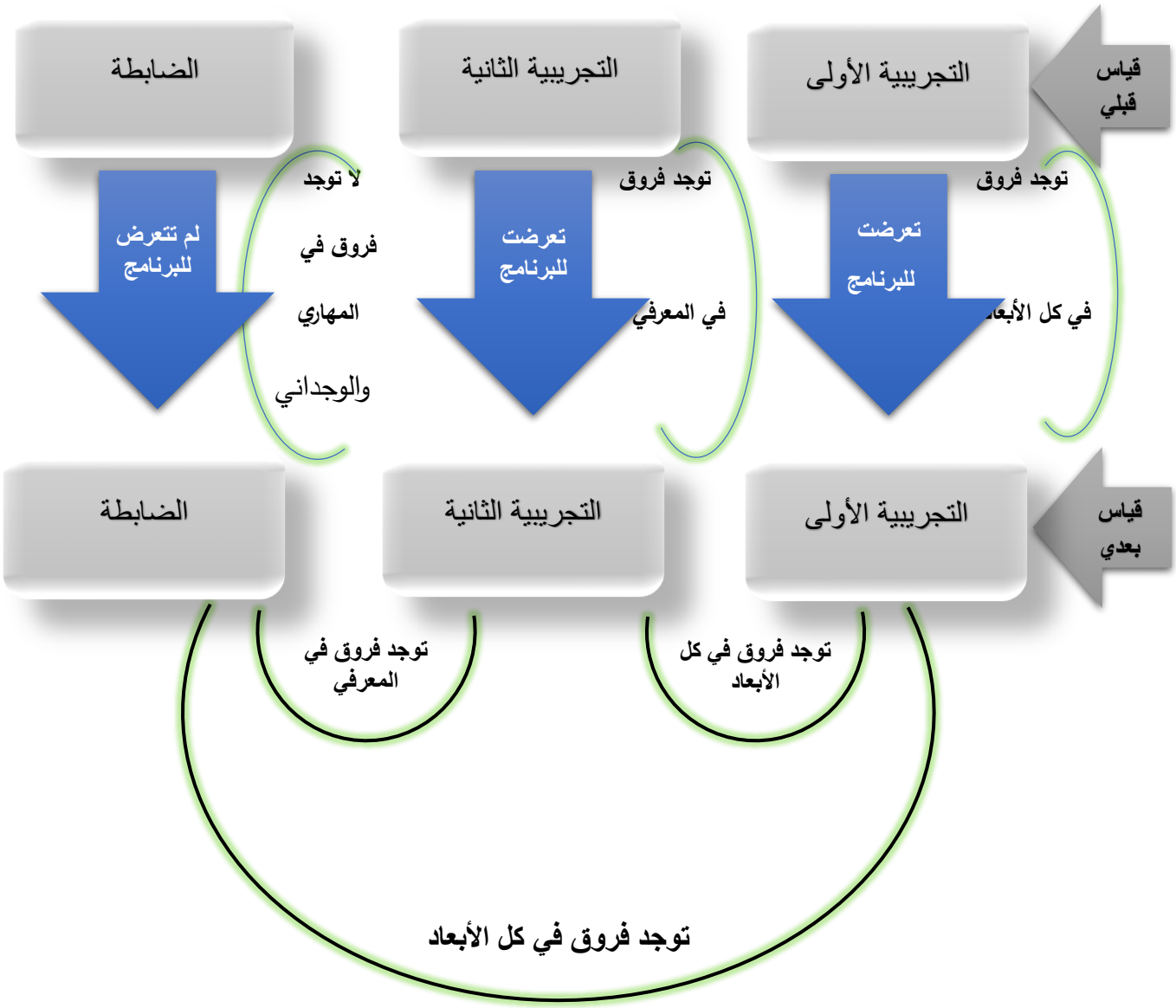
وبالتعويض في المعادلات السابقة يمكن تلخيص حجم الأثر وفعالية البرنامج على المجموعة التجريبية الثانية في الجدول الموالي:

جدول رقم (31) يبين نتائج المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على نواتج التعلم وأبعادها للمجموعة التجريبية الثانية.

المتغير	حجم التأثير ES	حجم التأثير D	مربع ايتا	نسب الكسب لبلاك
المعرفي	0.88	1.56	0.74	1.39
الدرجة الكلية	0.74	1.56	0.81	2.12

-يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D-ES) كان مرتفع لدى المجموعة التجريبية الثانية حيث كان كبير جدا في البعد المعرفي وكان ضخم في الدرجة الكلية وهذا بناء على معيار "كوهين" وهذا يدل على تأثير كبير جدا للبرنامج، والملاحظ أن قيمة مربع ايتا(n^2) حسب معيار كوهين كانت كبيرة في البعد (المعرفي)، بينما كانت كبيرة جدا في الدرجة الكلية. فقد كانت بنسبة (74%في البعد المعرفي) وبنسبة (81% في الدرجة الكلية) مما يعني أن البرنامج التعليمي كان له تأثير كبير.

والشكل الموالي يبين باختصار عرض النتائج لنواتج التعلم:



شكل رقم (17) يبين نتائج الفرضية المتعلقة بنواتج التعلم في شكل مخطط من اعداد الباحثة

ثانيا

تقسيم ومناقشة نتائج الدراسة

1- تفسير وتحليل ومناقشة الفرضية الأولي الخاصة بدافعية الاتقان:

أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين (التجريبية الأولى والضابطة في بعد الجدية والمثابرة في الأداء وبعد الكفاءة وفي الدرجة الكلية) كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (التجريبية الثانية والضابطة وبين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في بعد الجدية وفي الدرجة الكلية).
- كما أظهرت النتائج وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى في كل الأبعاد وكذا في الدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية الثانية في بعد الجدية والمثابرة في الأداء والدرجة الكلية، كما أن حجم الأثر الذي يتركه البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي لدى المجموعات متوسط، وقد أثبتت النتائج فعالية متوسطة للبرنامج المبني على الفصل الافتراضي لدي المجموعة التجريبية الأولى والثانية، ويمكن تفسير ذلك بأن ما أتيح للبرنامج أن ينمي دافعية الإتقان لدى الطلبة نماها لكن بصورة ضعيفة، أي أن مقدار التعرض للبرنامج المعد في الدراسة بشكل كبير، أو بشكل ضعيف، أو عدم التعرض إطلاقا أوجد فروق بين المجموعات لكن في بعد الجدية والمثابرة في الأداء والكفاءة دون الأبعاد الأخرى فالمجموعة التجريبية الأولى كان حضورها بشكل مكثف في البرنامج التعليمي، مما نمى دافع المتابعة وإصرار الطالب المركز على حل المشكلات وكذلك المثابرة في مواجهة التحدي، فطلبة المجموعة تميزوا بجدية العمل والإصرار على القيام به مهما كان صعبا، فكانوا مثابرين وصبورين ولديهم قوة تحمل كبيرة على انجاز الأعمال والانهماك في المهام وتقوية الانتباه أثناء الوصول للهدف، كما وزادت الكفاءة لديهم.

كما وتعود الفروق لعدة أسباب منها أن الدافعية للإتقان كما أشار (باقر، 2018) هي تكوين فرضي مرتبط بالأداء، وأشار إلى أنه يوجد ارتباط وثيق بين الخبرات السابقة والأهداف الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فهي ليست من الدوافع التي تنمى في وقت قصير فهي تتطلب ميزات أكثر في نموها، وربما تعود لتداخل عدة متغيرات قد تكون عقلية أو وجدانية، كما وتحتاج إلى وقت، ولا يظهر هذا التغير في دافعية الطلبة فجأة وفي حيز زمني قصير، فدافعية الإتقان تتأثر بعاطفة وميل الفرد نحو أداء الأعمال، فنجد كما أكد (طه، 2004) المتقنون والراغبون في التحدي والمثابرون في محاولاتهم لمواجهة المشاكل، ونجد العاجزون والمتجنبون للتحديات ولديهم مثابرة منخفضة، فهناك متغيرات أخرى تتدخل في الدافعية للإتقان مثل العمر، و الخبرات السابقة، إذ تختلف الدافعية للإتقان حسب عمر الفرد، فكلما تقدم الطلبة في المراحل

العمرية كلما زاد إتقانهم للمهام ومثابرتهم وإنجاز الأهداف، فقد أشارت دراسة (Morgan & jozsa & liao 2017) أن الدافعية للإتقان تنشط بتعلم المهارات وحل المشكلات مما تساعد على التكيف وتطوير الكفاءة فنجاح الفرد ومحاولاته للإتقان ومدحه يساعد على تحقيق أهداف الإتقان، وأن عدم توفر هذا المدح الذاتي يؤدي إلى قصور في نمو الدوافع الذاتية، أما دراسة (الوزني 2011)، فأشارت أن الفرد في مرحلة المراهقة تتسم بصفات عديدة كالطموح العالي ، وتأكيد الذات وهذا من شأنه أن يرفع من دافعية الاتقان لديهم، حيث أشارت كل من (su-ying & keng.2017) أن دافع الإتقان هو سمة شخصية، ففي ذات السياق قدم (jozsa et al .2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الفروق العمرية والثقافات المختلفة في دافعية الاتقان وتوصلت النتائج بتأثر دافعية الإتقان بالعمر واختلاف الثقافات لدي عينة البحث، كما أشارت دراسة(مبروك ،2014) أن الدافع للإتقان يختلف باختلاف مراحل النمو، خاصة في المراحل العمرية المبكرة، فلها الدور الأساسي في تشكيل سلوك الفرد، والذي يجعل دافع الإتقان مؤشرا جيدا للنجاح الأكاديمي، وحددت (Keilty.119،2003) أربع متغيرات أساسية تؤثر في دافعية الإتقان متمثلة في حالة النمو، ومهارات دافعية الإتقان، إضافة للتنظيم الذاتي والعلاقة بين الطفل وأقرانه.

فيشير (Gensen، 2008) أن القسم الأكبر من المتعلمين لديه دافعية للإتقان ولكن ما يجعل مستوياتها تتفاوت هو السياق الذي يتواجد فيه المتعلم، وأن القدرة على رفع مستويات الدافعية تعتمد على المتعلم ومدى امتلاكه للمهارات، وكذلك تقع على عاتق المعلم وفهمه لقدرات المتعلمين، كما وتتفاعل العديد من العوامل مع السياق الذي تتم فيه عملية التعلم.

كما يمكن تفسير عدم وجود الفروق، لطبيعة البرنامج لأن محتوى المقرر في البرنامج لم يصمم في هدفه لتنمية الدافعية للإتقان في جوانبها وأبعادها بصورة كبيرة وفي كل محاور المقرر، بالتالي فهو غير مركز على الدافعية للإتقان لدرجة أن يصنع الفروق بين المجموعات في كل الأبعاد، كما أن بيئة التطبيق وظروفها لم تكن متاحة بنسبة كبيرة للطالب.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى في الدافعية للإتقان بأبعادها، وهذا ربما يعزى إلى قدرة البرنامج على تنمية الدافعية للإتقان بصورة قليلة لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى والمتميزة بالحضور الدائم والفعال، ونظرا لتعرضهم للبرنامج بأكمله فقد ساهم في تنمية بعض جوانب الإتقان لديهم، فالبرنامج المعد على الفصل الافتراضي باستراتيجياته ساعدهم على إتمام المهام الموكلة لهم بالشكل اللائق والتعبير عن سعيهم للنجاح وهذا يدل على مثابرتهم واستمتاعهم بالتعلم بالفصل الافتراضي، والاهتمام بكل ما هو جديد والتواصل في التعلم وإنجاز

مهامهم بإتقان وكفاءة عالية، فوصول الطلبة لمستوى من الدافعية للإتقان، قد يعكس دور وفعالية البرنامج التعليمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية تحفيزهم على المشاركة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم وإعطاء الطلبة تغذية راجعة فورية عن أدائهم الأكاديمي، وقد ساهم في تقليل مشاعر القلق وزيادة الثقة بالنفس مما أدى إلى إتقان التعلم، فقد أشارت دراسة (Keilty، 2003) إلى أن المتعلم ذو دافعية الإتقان يكون أكثر استعدادا لمواصلة المهام الصعبة والقدرة على التكيف، كما أنهم يكونون أكثر نشاطا وبذلا للجهد وبالتالي يصبحوا ذوي أداء أفضل من الآخرين، ولتوضيح ذلك أشار (Morgan،1992) أن الفرد ذو دافعية الإتقان المرتفعة يتميزون بالعمل الدؤوب والمثابرة وبذل الجهد المستمر لإنجاز المهام معتمدا على ذاته في أغلب الأحوال.

وهنا لابد من بيان الدور الفعال للطلبة أنفسهم في اكتساب المعرفة، فطلبة الجامعة يمثلون مرحلة شبابية تمتاز بالسعي الدائم لتحقيق الأداء والتميز، فحضورهم المكثف في الحصص ساهم في إضافة الحماس لموضوع التعلم من خلال تطبيق أساليب حديثة، وما توفره الفصول الافتراضية من تقنيات ووسائط تعليمية متعددة، من شأنها أن ترفع استمتاع الطلاب بالحصة وبالتالي تنشيط الدافعية لديهم، وإقبالهم على الدراسة بكل نشاط وحماس وتصميمهم على العمل والأداء الجيد ومنافسة الآخرين وحتى التفوق عليهم، فالفصول الافتراضية تعزز دور التعاون، وتبادل الخبرات والمعلومات مما يجعل الطلبة أكثر استقلالا أثناء تعلمهم، ما يدربهم على الاعتماد على الذات والاستقلالية بحيث يصبح دور المعلم موجه ومسير للتعلم، الأمر الذي يزيد من فعالية الطالب في مجريات الدرس، وهذا يتيح قدر كبير من المرونة للعملية التعليمية، ووصول للمعلومات بشكل جيد للطلبة، فمدخل التعلم للإتقان يفترض أنه بإمكان غالبية الطلبة الوصول إلى أقصى مستوى من قدراتهم على التعلم إذا كان نمط التدريس المستخدم منظما، وإذا ما قدم العون للطلبة في الوقت والمكان اللذين يواجهون فيهما صعوبات مختلفة، وإذا توفر لهؤلاء الطلبة الوقت الكافي لإتقان ما يتعلموه.

هذا وقد أشارت الدراسة فاعلية متوسطة وأثر للبرنامج في تنمية دافعية الاتقان، وربما يعزى ذلك للتنوع في الاستراتيجيات المستخدمة، والبيئة الإلكترونية وما تتميز بها من تفاعلية عن بعد إلى حد ما، وبساطتها ووضوحها وتفاعلاتها بين الطلاب والمحتوى، وبين الطلاب والباحثة، وتوافر مختلف أدوات الاتصال، بالإضافة لاحتوائها على العديد من الأنشطة، بناء على الأساليب التفاعلية التزامنية عن طريق الصوت والفيديو، والغير تزامنية عن طريق الدردشة النصية، حيث يتم فيها التفاعل والتشارك في المقرر الدراسي الذي سيتم تدريسه، وعن طريق التنويع في استخدام مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية.

فبناء على ذلك فقد ساهمت استراتيجية المحاضرة الإلكترونية والمناقشة الإلكترونية على توفير جو من الجدية في العمل والإصرار على القيام به مهما كان صعب، فقد لاحظت الباحثة مثابرة الطلبة وصبرهم، كما أنهم لديهم قوة تحمل كبيرة على إنجاز العمل والسير به، وهذه المثابرة تتطلب من الطلبة قدرا عاليا من الانتباه والتركيز والمرونة والتأني في الاختيار وساعدتهم هذه الجدية في تعلم مهارات خاصة في المشاريع المقترحة عليهم، ومعارف ومعلومات أكثر وإعادة المحاولة عند الفشل لإتقان المهمة وإنجاز الأهداف.

كما أن استراتيجية العصف الإلكتروني أتاحت للطلاب الفرصة الكبيرة لتبادل العديد من الأفكار ووجهات النظر والآراء وإتاحة فرصة أكبر للتركيز والمشاركة الفعالة في العصف الذهني مما شجعهم على إنتاج أفكار متعددة ومتكاملة، وكلما ازدادت وتنوعت الأفكار واختلفت الآراء كانت هناك إمكانية للنقد وتحليل هذه الأفكار والبناء عليها مما يؤدي إلى تكاملها وتقويمها، مما يساعد الطلاب على اتخاذ القرار وتقديم الحلول المناسبة حول الموضوعات.

ولاحظنا أن استراتيجية الواجبات الإلكترونية قدمت فرصة للطلبة لأداء الأعمال أو الواجبات المنزلية بكفاءة عالية مقارنة بأقرانهم، كما أشار (وحيد، 2017) في دراسته إلى ما يتصف بها الشخص الذي يمتلك دافعية الإتقان على مستوى عال، منها امتلاكه القدرة على المثابرة والمحاولات المستمرة من أجل إتقان أي عمل يكلف به على أكمل وجه، وأن يكون من النوع المهتم بالمتعة المتحققة من عملية التعلم وإصراره على ضرورة إتقان كل ما يكلف به.

وقد يرجع الفاعلية المتوسطة للتدريس بالفصل الافتراضي في تنمية دافعية الإتقان لدى الطلبة إلى اعتماد الاستقلالية في التدريس (في حدود الحصة) في كل الحصص المقررة في البرنامج التعليمي، من مناقشة وتبادل الآراء والخبرات، والتفاعل بين الطلبة، لهذا أظهر الطلاب دافعية للإتقان متوسطة وكفاءة مدركة أكبر، حيث أكدت العديد من الدراسات أن لتوجه المعلم أثر في المناخ العام للفصل، وأن الطلبة الذين يعلمهم معلم يركز على الاستقلالية يختلفون عن الطلبة الذين يعلمهم معلم يتسم بالضبط والتحكم.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية في بعد (الجدية والمثابرة في الأداء) ولا توجد فروق في الأبعاد الأخرى، وتفسر الباحثة وجود فروق في الجدية والمثابرة في الأداء بأن حضور الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية والغير منتظم للحصص المقررة في البرنامج التعليمي التعلمي لم يكن عائقا أمامهم من أجل اتقانهم للمهام والجدية في العمل، والإصرار على القيام به مهما كان صعبا، فالحضور المتذبذب للبرنامج لم يكن له تأثير مباشر على الاهتمام بالواجبات، واتقان المهارات الجديدة، تجريب متعة الإنجاز، وبالتالي الاستمتاع بالتعلم الذي يتصف بالتوجه

للإتقان والشعور بمتعة الإتقان والسعادة لتعلم كل ما هو جديد، ورغم الحضور الغير منتظم للطلبة إلا أنهم من أكثر الطلبة استفسارا على المحاضرات وكيفية تحميلها وكيفية الولوج للمنصة(Classroom)، كما يمكن تفسير ذلك بحسن استثمار الطلبة للوقت من أجل إنجاز المهام الدراسية والتي تتمحور بشكل أساس حول البحث عن المعلومة واقتنائها، وهذا ما لاحظته الباحثة حول استفسارات الطلبة في الدردشة الخاصة بالمجموعة وفي المناقشات، كما لاحظت إنجاز منتظم نوعا ما للأعمال بكفاءة عالية عبر منصة google Classroom، كذلك اتقانهم للمهام التعليمية وخاصة المشاريع المرتبطة بعروض Power point، وتحرير نصوص عبر برنامج Word، فقد كانت أعمالهم متميزة وعالية المهارة نوعا ما، كما ولعبت البيئة الإلكترونية دور في تسهيل التواصل بين الطلبة والباحثة وتنمية أداء وكفاءة الطلبة، فهي قللت من وقت التعلم بالسرعة الذاتية في تعليم الطلاب وشجعتهم على اتباع مسار في التعلم أكثر كفاءة وفعالية، حتى يحقق أعلى مستوى من الكفاءة في تعلم المقرر.

2ـ تفسير وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية الخاصة بنواتج التعلم:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لنواتج التعلم بين (المجموعة التجريبية الأولى والضابطة) و(التجريبية الأولى والتجريبية الثانية) في كل الأبعاد وفي الدرجة الكلية، كما بينت النتائج وجود فروق بين (المجموعة التجريبية الثانية والضابطة) في البعد المعرفي دون الأبعاد الأخرى، كما أظهرت النتائج أيضا فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية الأولى في كل أبعاد نواتج التعلم، أما المجموعة التجريبية الثانية فكانت الفروق في البعد المعرفي فقط ولا توجد فروق في المجالين (المهاري، الوجداني) ودلت النتائج على وجود تأثير كبير للبرنامج التعليمي التعلمي، كذلك توجد فعالية مرتفعة جدا للبرنامج التعليمي القائم على الفصل الافتراضي.

واتفقت الدراسة مع دراسة (النجار،2014) (المنتشري،2015)، (بدر،2010) (شاهين،2014)، ودراسة (yalmaz،2015) والتي أثبتت وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي درست بالفصول الافتراضية.

وقد اتفقت الدراسة مع دراسة (الخيري2005) والتي توصلت لوجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي باعتباره من نواتج التعلم في المجال المعرفي لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية على الضابطة في فعالية الفصول الافتراضية في التدريس مقارنة بالتدريس التقليدي، بمدي استفادة الطلبة من الحصص المقدمة عبر المنصتين(Google meet ,class room) حيث أن المجموعة التجريبية الأولى كان لها حضور مكثف

ولجميع الحصص المبرمجة على منصة التعليم المتزامن (Google meet)، كما أن التدريس بالفصول الافتراضية ساهم في تنمية نواتج التعلم في المجال المعرفي وهذا ربما يعود إلى الحضور المنتظم للطلبة، وهذا ما لمسته الباحثة أثناء تدريسها للمجموعة الأولى، إضافة إلى ما تتميز به الفصول الافتراضية، حيث تتميز بالتفاعل، المرونة، إزالة الحواجز المكانية والزمانية والاستجابة والمتابعة المستمرة، كما أن الفصول وفرت الجهد والوقت والسرعة على الطلبة والباحثة في الوصول إلى المعلومة بأقل وقت ممكن من خلال الاعتماد على الأنترنيت والوصول إلى مصادر المعرفة بطرق سهلة واختصار وقت البحث عن المعارف جعل الطالب المحور الرئيسي للعملية التعليمية .

هذا وترى الباحثة أن نجاح البرنامج الحالي في تحقيق هدفه الرئيسي في تنمية نواتج التعلم بأبعاده إلى رغبة الطلاب في استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في عملية التعلم حيث تعد تلك المعارف جديدة بالنسبة لهم(كما أعرب عن ذلك أغلبية الطلبة) خاصة الحصص المتعلقة باستخدامات مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، البريد الالكتروني(استخداماته وعملياته)، محركات البحث، فقد شجع الفصل الافتراضي على العمل التعاوني والمشاركة الإيجابية، بإتاحة إيصال الدروس مباشرة للطلبة عن طريق برنامج العروض التقديمية، ومشاركة المحتوى الإلكتروني مع الطلبة، مما سمح لهم بإمكانية التعاون، وهو ما أكدته دراسة (جون وتوماس، Joann & thomas 2005)، في أن الفصول الافتراضية تعزز دور التعاون، وتبادل الخبرات والمعلومات مما يجعل الطلبة أكثر استقلالا أثناء تعلمهم، وهذا يتيح قدر كبير من المرونة للعملية التعليمية ووصول للمعلومات بشكل جيد للطلبة.

كما يمكن ارجاع النتيجة الى أهمية التغذية الراجعة الفورية واللفظية في الوقت المحدد لتقييم فهمهم للموضوع حيث تكون أثناء سير الحصة، ويكون الطلبة قد استخدموا حاستي (البصر والسمع) فهي تعمل على تشجيع اكتساب المعارف وتصحيحها وتعزيزها، وبالتالي تكون المساهمة في التعلم أفضل.

كما أن استعمال التقنيات الحديثة والموجودة في الفصل، ساهمت في زيادة التفاعل المتبادل بين الباحثة والطلبة، فاستخدام البريد الإلكتروني وساحة المناقشة، ومنتديات الحوار أسهم في تنمية المجال المعرفي لدى الطلبة، وتتفق الدراسة مع دراسة (الشويعي والعسيري 2006)و(بودي، Bodie 2009)، حيث أكدت أن لمنتديات الحوار دور كبير في إنجاح الدراسة عبر الفصول الافتراضية، حيث يتم إيجاد بيئة تواصل بين الطلبة بعضهم مع بعض ومع المعلمين عن طريق إقامة الحوار فيما بينهم سواء وجها لوجه أو عن طريق ساحة المناقشة المخصصة لذلك مما يسهل التفاعل.

ويمكن أن تعزي الباحثة النتائج إلى أن الفصول الافتراضية وفرت تقنيات ووسائل حديثة، حيث شجعت الطلبة لتغير طريقة التدريس التقليدية (الإلقاء) إلى طريقة أكثر إثارة ودافعية، إضافة لما وفره البرنامج من التنوع في عرض مفاهيم المحتوى المقرر تدريسه باستخدام وسائط تعليمية متعددة، مما كان له الدور في فهمها بشكل أفضل، وما تم عرضه عبر العروض التقديمية والصور، فالبرنامج التعليمي وفر إمكانية الدردشة النصية مع الطلبة أثناء المحاضرة الإلكترونية، وكذلك الحوار المباشر بالصوت والصورة، مما ساعد الباحثة على متابعة تعلم الطلبة وضبط الصف والوقوف على مواطن الضعف والصعوبات التي تواجههم، مما نمى تعلمهم واستيعابهم.

كما أن الطلبة بعد انتهاء المحاضرة التزامنية يدخلون للمنصة الغير تزامنية (class room) يجدون المحاضرة في عرض تقديمي، فقد وفر البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصل الافتراضي عنصر المرونة في التعلم فكان تعلمهم حسب المكان والزمان الذي يناسبهم.

وما يمكن أن يؤكد النتيجة ومن خلال ملاحظة الباحثة لأفراد العينة ترى أن الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج كان لها أثر في تنمية نواتج التعلم في المجال المعرفي.

حيث أن استراتيجية المحاضرة الإلكترونية كان لها أهمية كبيرة في تحصيل المعارف، فتعمل المحاضرات الإلكترونية على تشجيع العمل التعاوني الإلكتروني بين الطلاب وتزيد المنافسة بين الطلاب إلكترونيا، حيث يتم التفاعل في أسلوب المحاضرة بين الباحثة والطلبة من جهة، والطلبة ومصادر التعلم من جهة أخرى، حيث تسرد الباحثة المحتوى بصيغة مرتبة وبأسلوب مشوق وجذاب ويدون الطلبة ما يرغبون بتدوينه.

وأثناء التطبيق الإجرائي للتجربة، وفي ضوء ما لاحظت الباحثة لعينة البحث زيادة تفاعل الطلبة مع البرنامج التعليمي والمادة التعليمية، حيث اعتبروا أن الجديد دائما يثير التشويق والاهتمام، بالإضافة لإظهار الطلبة لحماس كبير للتعلم عبر الفصول، حيث لوحظ ذلك أثناء تطبيق التجربة.

أما المناقشة الإلكترونية فقد تبين للباحثة ومن خلال التجربة الميدانية أنها كانت لها أثر كبير على زيادة معارف الطلبة أثناء تقديم الحصة، من خلال التفاعلات بين الباحثة والطلبة من جهة، والطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، كما يتم التفاعل بين الطلبة ومصادر المعرفة التي يلجأ إليها أحيانا لدعم وجهة نظره أثناء النقاش مثل اليوتيوب،web فقد أكدت دراسة (الغريب، 2009) ودراسة (ريتش وآخرون Rich &et al2009) أهمية التفاعلات المتبادلة بين الطلبة في المناقشة الإلكترونية.

كما أن الاندماج والاشتراك في الحصة في المناقشة يزيد من الفهم والاستيعاب من جميع الطلبة، ويشجع الفئة الخجولة، ويمنع احتكار المناقشة في طلبة دون آخرين، كما يمكن للطلبة إضافة تعليقاتهم من حين لآخر، فقد أكد (التودري، 2005) ودراسة (خليف، 2011) أن الفصول الافتراضية تساهم وبشكل كبير في وجود قدر كبير من المشاركة، وبنصيب كبير في زيادة الفهم لدي الطلاب.

كما أن استراتيجية الواجبات الإلكترونية لاقت اهتمام واضح من الطلبة فقد ساهمت في تعزيز معارف ومفاهيم الطلبة، فمن خلال المراجعة المستمرة لكل درس وما يحتويه، والاجابة على كل الواجبات المرسلة ساعد ذلك في استيعاب ما هو مقرر بالحصص، فقد ساهمت هذه الاستراتيجية وبشكل كبير في زيادة المعلومات، فمن خلال التقويم الذي أجرته الباحثة في نهاية البرنامج، أكد الطلبة على أن الواجبات المنزلية ساعدتهم في مراجعة دروسهم والاحتفاظ بالمعلومات وترسيخها في أذهانهم، والاستعداد للتقويم والامتحان.

أما فيما يتعلق باستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني فأشار (سنون، 2015) و(عبد السميع،2015) و(محمد يونس 2017) أن استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني تتيح فرصة إبداء الرأي وطرح الأفكار وتبادلها بحرية ودون قيود، وقد اعتمدت الباحثة على طرح مشكلة مرتبطة بموضوع الحصة، ويعمل الطلبة على توليد أكبر عدد من الأفكار والحلول المناسبة للمشكلة، مما تعزز تبادل الخبرات، واكتساب المهارات المناسبة.

أما استراتيجية المشروعات الإلكترونية فأشارت دراسة (الضبة، 2014) ودراسة (النحال، 2016) فعالية الاستراتيجية في تنمية التفاعل والتشارك الإلكتروني لدى الطلبة وأهميته في تنمية التحصيل، وضرورة إدخالها ضمن الخطط الدراسية للمساقات المختلفة، وحسب (الزهراني، 2016) فإن توظيف الاستراتيجية في التدريس لها دور فعال في الجوانب المعرفية، إذ تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في التعليم الافتراضي حيث أنها تساعد الطالب في اكتساب المعلومات والخبرات من خلال إعطاء الباحثة مشاريع الكترونية للطلبة سواء فردية أو جماعية.

كما أن التدريس باستخدام الصورة والصوت والحركة والفيديو يعمل على جذب انتباه الطلبة، كما ويجعلهم يركزون على المحتوى التعليمي، فقد طالب أغلبيتهم بالتعلم بهذه الطريقة (طريقة الفصول الافتراضية) في باقي المقاييس، فأفضل طريقة لتلبية احتياجات المتعلمين هي تقديم المحتوى بصور متنوعة، فالتنويع هي القاطرة التي يصل من خلالها الطلبة للمعلومات والمعارف المطلوب تعلمها، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريس باستخدام الفصول الافتراضية يعمل على تزويد تحصيل الطلاب بدلا من الفصول التقليدية، كما أنه يمكن اعتبارها حل للمشكلات والعقبات التي تواجه النظم التعليمية كالانفجار المعرفي، وسرعة التغيير، والنقص في

أعضاء هيئة التدريس، وتوفير فرص التعلم للجميع، كما أن التدريس باستخدام الفصول الافتراضية له أثر غير الأثر الذي تتركه معرفيا كقلة التكلفة المالية، وتنوع الأساليب المستخدمة في التدريس، كذلك تعدد طرق تقييم الطلاب وتعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الأنترنيت، فقد أشارت دراسة كل من (المبارك،2004)، (خيري،2006)، (سياف،2007)، (حشمت ،2008) إلى أهمية استخدام الفصول الافتراضية في التعليم، فهي تعمل على تحقيق التفاعلية مستخدمة في ذلك جميع أدوات التواصل التزامنية والغير تزامنية. بمعنى أن الطلبة بإمكانهم اختيار الموضوع الذي يبحثون عنه، مما يشجع التعلم الذاتي لديهم وعدم الملل من المحتوى والرغبة الدائمة في التطلع إلى الجديد.

كما يمكن تفسير وجود فروق في المجال المهاري أن المقياس المقرر والذي تم برمجته لطلبة الماستر هو مقياس تطبيقي ومجمل مواضيع تطبيقية (استخدامات الحاسب الآلي، المعلوماتية، الأنترنيت، البريد الإلكتروني(فتح–عمليات)، Word، Power point، محركات البحث) وطريقة التدريس للمجموعة التجريبية الأولى والتي كان حضورها بشكل مكثف في جميع الحصص باستخدام الفصول الافتراضية، أكسبت الطلبة مهارات تطبيقية ساعدت في ظهور الفروق، كما أن الحصة التطبيقية التي أجراها الطلبة في مركز الحسابات بالكلية، أسهمت في زيادة مهاراتهم، وأكسبتهم مهارات تطبيقية وهذا ما وجدته الباحثة عند تقييمها للطلبة في المشاريع المرسلة لها عبر البريد الإلكتروني.

كما أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة (ايدين ويزر، Yuzer & Aydin 2006)، فمن خلال الدراسة الميدانية لاحظت الباحثة أن التدريس بالفصل الافتراضي ساعد الطلبة على تنمية الثقة لديهم، وشجعهم على أن يصبحوا أكثر استقلالية بذاتهم، وزادت القدرة على الاستيعاب والفهم، وكونوا اتجاهات إيجابية تجاه التدريس بالأنترنيت وتقبلوا فكرة التعليم الإلكتروني، مما ساهم في تنمية شعور إيجابي تجاه الفصول الافتراضية، وتصحيح الأفكار نحو الدراسة بالحاسوب وأصبح لديهم قابلية وقدرة كافية لاستعمال التكنولوجيا والتفاعل معها.

وفي غياب الدراسات التي تناولت أثر برنامج قائم على الفصل الافتراضي في تنمية نواتج التعلم من الجانب الوجداني، عدا دراسة (العمري،2017) والتي تناولت فعالية التدريس بالفصول الافتراضية في تنمية الاتجاه نحو المقرر، وتوصلت إلى فاعلية التدريس بالفصول في تنمية هذا المجال وفاعليته على تحصيل الطلبة، ودراسة (Bodie 2009) والتي هدفت لاستكشاف مدى تفاعل المعلم مع المتعلمين في الفصل الافتراضي، وتوصلت لوجود مستوى عال من التفاعلية والارتباط الوجداني بين سلوكيات المعلم والمتعلمين وبين الوسيلة التعليمية والتي أسهمت في زيادة رضا المتعلمين، فالتدريس بالوسائط المتعددة تعمل على تقريب

نفسية الطلبة من الفصول الافتراضية في عملية التعلم وبالتالي تعزيز الممارسات الجيدة من خلال الأنشطة المستخدمة أثناء اللقاء.

أظهرت النتائج فروق بين التجريبية الأولى والتي تعرضت بشكل منتظم للبرنامج التعليمي، والمجموعة التجريبية الثانية والتي كان حضورها غير منتظم، لصالح التجريبية الأولى في جميع الأبعاد (المعرفية، المهارية، الوجدانية) ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كان التعرض كبيرا للبرنامج كلما كان التغير في مجالات نواتج التعلم كبيرا، هذا ما أوجد الفروق الكبيرة بين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، فالحضور المنتظم في الفصل أحدث تغير في مستوى تعلم الطالب كمحصلة لما تم إكسابه له من معارف والمعلومات، وجميع أشكال النشاط الفكري لدى الطالب وخاصة العمليات العقلية من حفظ واستدعاء وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، كما أحدث تغير كبير في المجال المهاري، وهي تتعلق بجميع المهارات والتي حاول البرنامج التعليمي تنميتها لدى الطلبة كاستخدام محركات البحث، وإتقان استخدام مواقع التواصل في العملية التعليمية واستخدام البريد الالكتروني وإتقان البرامج الحاسوبية، بينما المجال المهاري ونتيجة للتفاعل المستمر بين الباحثة والطلبة فقد زادت الخبرات الوجدانية، وزاد الاهتمام بالتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وكونوا اتجاهات إيجابية نحو التدريس بالفصول الافتراضية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لنواتج التعلم في المجال المعرفي فقط، واتفقت الدراسة مع دراسة (الزهراني، 2012) (خلف الله،2017) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية التي درست بالفصل الافتراضي والضابطة في مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) فقط، وبينت أن هناك دور فعال للبرنامج المبني على الفصل الافتراضي في التحصيل في المجال المعرفي. واختلفت مع دراسة(المبارك2004) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، فرغم حضور المجموعة التجريبية الثانية الغير منتظم في الحصص إلا أن البرنامج المبني على الفصل الافتراضي أثبت تنميته للمجال المعرفي، ويمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة كانت لهم معارف سابقة في بعض محاور المقياس، وحضورهم كان للحصص التي أرادو الاستفادة منها فقط، كما أن تسجيل الحصص المقررة وإعادة مشاهدتها أو تحميلها كان له أهمية بالغة في زيادة معارفهم ومفاهيمهم، فتقديم الحصة بصيغ متعددة مع ما ينتج عن ذلك من تغذية راجعة وطرح الأسئلة، ومناقشة وحوار مباشر وتحكم في كم المعلومات وتتابعها يسهم بشكل كبير في زيادة المعارف.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في المجالين المهاري والوجداني للمجموعة التجريبية الثانية وهذا يمكن تفسيره بأن تنمية مهارات الطلبة والذي كان حضورهم متذبذبا في حصص البرنامج التعليمي تحتاج لوقت فالجانب المهاري يتطلب الاستدامة الزمنية والتعرض بشكل كبير لتطبيق ما يتم تناوله، كما يمكن تفسيره بسرعة التعلم لدى الطلبة، أما الجانب الوجداني فيتطلب التكرار الألفة بالمقياس، التركيز، التفاعل لبناء الخبرات الوجدانية للطلبة، وحضورهم الغير منتظم لم يكفي البرنامج لتنميتها.

وحسب قيمة ايتا للتعرف على حجم التأثير، تبين بأن حجم التأثير كبير جدا للبرنامج التعليمي على نواتج التعلم خاصة في الدرجة الكلية، الأمر الذي يجعلنا نؤكد تأثير البرنامج التعليمي على تنمية نواتج التعلم بأبعادها، ويعزى نمو نواتج التعلم لدي الطلبة لما اتصف به البرنامج من الوضوح سمح بالتفاعل مع المحتوى من خلال التركيز على المتعلم وقد زاد من معارف الطلبة في المقياس.

مناقشة عامة: التعلم عملية تحدث بدون وعي، ويتم تعديلها من خلال المواقف والمهارات والمعرفة التي تتميز بتغيير السلوك، وذلك بسبب أنشطة تعليمية داخل الأسرة والمدرسة وفي المجتمع، بشكل فردي أو جماعي، إذ هي عملية ترميز وتقوية المعرفة الإجرائية، ويحدث تدريجيا وبالممارسة، وقد هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية دافعية الإتقان وبعض نواتج التعلم لدى عينة من الطلاب، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات في دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة في أبعاد دون أخرى، فدافعية الإتقان قد تتأثر بعوامل أخرى أكثر عمقا قد تعود لطبيعة المرحلة العمرية، وإلى محفزات داخلية تسعى إلى تحقيق الذات لدى الشباب الجامعي في ظل ظروف صعبة تمثل تحديا لقدراتهم كالسعي للحصول على مكانة أفضل في المجتمع، أما بيئات التعلم الالكتروني، فقد ينظر إليها الطلبة بأنها تتسم بالحداثة والأخذ بمتطلبات التكنولوجيا وقد تسهم كباقي الآليات التقليدية في تحسين تحصيله الدراسي فضلا عن طبيعة البرنامج الحالي والذي صمم خصيصا لتنمية نواتج التعلم، ولم يصمم لتنمية دافعية الإتقان بصفة أساسية، وكذا خصوصيات طبيعة المحتوى الوزاري للمقياس المقرر تدريسه للطلبة، وشروط التطبيق لهذا وجب تصميم للبرنامج وتطويره بأكثر تركيز و أكثر تخصيصا لتنمية دافعية الإتقان، وبفترة زمنية طويلة فالدافعية تتدخل فيها متغيرات عدة وجب أخذها بعين الاعتبار، والتي من شأنها التأثير على البرنامج التعليمي، كما يستوجب رفع الحصص وتعديل الاستراتيجيات، فطلبة الجامعة قد يحتاجون إلى استراتيجيات مختلفة لتنمية دافعيتهم للإتقان، إضافة للتركيز على أدوات القياس والتي من شأنها رفع مستوى البرنامج، كما

أوضحت النتائج بوجود فروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعات في درجاتها الكلية وأبعادها للمجموعة التجريبية الأولى وفي أبعاد دون أخرى في التجريبية الثانية، فالطلبة ذوي دافعية الإتقان غالبا ما يكونوا مهتمين في ما يتعلمون ويكونون أكثر فاعلية ونشاطا في معالجة المعلومات، ويميلون لاختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، فالدافعية للإتقان تتضمن الاستمتاع بالتعلم الذي يتصف بالجدية والمثابرة في الأداء وتعلم المهمات التي تتسم بالصعوبة والتحدي والجدة والشعور بالإنجاز والسعي الإتقان، بالإضافة لحب الاستطلاع والذي هو أحد أساليب جذب انتباه الطلبة للتعلم واستمتاعهم به لذلك يرى التربويون أن إثارة حب الاستطلاع تعد قوة تؤثر في الأداء، وعليه فإن قيام المعلم بإيجاد مواقف تثير حب الاستطلاع لدى الطلبة فإنه يهدف إلى تحسين مستوى أدائهم وتعليمهم، وعلاوة على ذلك نجد الطلبة ذوي نواتج التعلم العالية في المجالات المختلفة عادة ما يضعوا لأنفسهم أهدافا عالية، فهم يفضلون المهام الجديدة والتي يغلب عليها عنصر التحدي وبذل الجهود، كما أنهم ينظرون للفشل على أنه تحد لهم يتوجب عليهم مواجهته مما يجعلهم يبذلون جهودا مضاعفة ويرجعون نجاحهم وفشلهم على عوامل داخلية.

-تشير هذه الدراسة إلى أن استخدام الفصول الدراسية الافتراضية لم يصل إلى إمكاناته الكاملة بعد، وهناك ميزات يمكن استخدامها للمساعدة في نقل غرف الصف الافتراضية إلى ما هو أبعد من مجرد محاكاة الغرف الوجاهية(التقليدية)، ويمكن القول أن التدريس بالفصول الافتراضية لازال في بداياته، فقد صممت الفصول لتتكيف مع متطلبات العصر والانفجار المعرفي والأعداد الكبيرة للراغبين في التعلم، وأن التدريس بالفصول مزايا كثيرة غير الذي تتركه على نواتج تعلم الطلبة المعرفية والمهارية والوجدانية مثل قلة التكلفة تنوع الأساليب التدريسية، أتمته التعليم التقليدي بما يتماشى مع التكنولوجيا الحديثة، تنوع طرائق تقييم الطلاب تقليل الأعباء التدريسية على المعلمين، فتغلغل كل ما هو رقمي واتساع انتشاره قد تسارع على مدى الأعوام العشرين الماضية حيث فرضت ثورة المعلومات التي شهدها العصر الحالي ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية وتدريب المتعلم عليها، فبدل أن يبقى مجرد متلقي سلبي يصبح قادر على الاندماج مع التكنولوجيا الحديثة واكتساب المفاهيم والتعامل مع متغيرات العصر ومستحدثاته، وتعرفه بأهمية التعليم والتعلم وتولد الدافعية لديه تجاه التعليم والتعلم فهي تنمي لديهم الدافعية للتحصيل العلمي والمعرفي وتنمية حب الاستطلاع والحاجة للتعلم والإتقان ويبقى التحدي الذي يعد الأصعب، جاهزية الطلبة من حيث مهارات التعلم، فالطالب يحتاج أن تكون لديه الدافعية الذاتية للتعلم والدافعية للتميز والسعي للنجاح والقدرة على التنظيم وإدارة الوقت وتوجيه الطاقة للتركيز على الأهداف والتصميم على انجاز تلك الأهداف بدقة والتواصل بشكل فعال فهنالك حاجة

لتطوير هذه المهارات لدى الطلبة، بمعزل عن الظروف الحالية، حيث تعتبر هذه المهارات ضرورية في عصرنا الحالي، وكل إنسان يحتاجها للنجاح في دراسته وحياته العملية وحياته العائلية والاجتماعية أيضا، وربما من المفيد أن تقوم كل مؤسسة تعليمية الآن بتقييم مدى توفر هذه المهارات لدى طلبتها، ووضع الخطط لتنميتها في المستقبل وتتطلب تنمية هذه المهارات خططا وأنشطة تعلمية، كغيرها من المهارات الأكاديمية التي يتم تعليمها، ويحتاج ذلك للوقت الطويل والجهد الكبير، ولا يتأتى إنجازه سريعا، فالتعليم القائم على النواتج يمثل فلسفة النجاح في عملية التعليم، والذي يختلف كثيرا عن التعليم التقليدي المرتكز على المعارف البسيطة، كونه لا يتعدى الاستذكار وأداء بعض الخوارزميات، فالتعليم المبني على النواتج مسؤولا عن تغيير هذا النمط التقليدي، وتعزيز قدرات الأداء الحياتية التي تتجاوز المفاهيم التقليدية للتعلم، فمخرجات التعلم تركز على إنجازات المتعلم، وهذا يساعدنا في تحويل التركيز من المعلم إلى نتائج عمليات تعلم الطلاب، ليمثل أحد الجوانب المهمة لصياغة نتيجة تعليمية مقصودة في اختيار الفعل الذي يصف قدرة الطلاب في المستقبل فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وفي ظل تلك المؤشرات، لا يمكن الاستغناء عن أسلوب أو نمط التعليم التقليدي (الحضوري)، وبالمقابل لا يمكن الاعتماد كليا على أسلوب التعليم الإلكتروني سواء في المدارس أو الجامعات؛ لوجود مميزات يمتاز بها كل نمط من أنماط التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، بل يمكن القول أن وجود التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني في المؤسسة التعليمية يعد واحدا مكملا للآخر، وهذا يأتي متماشيا مع كثير من الدراسات التي تشير وتؤكد على أسلوب التعليم المدمج الذي هو شكل من أشكال التعليم الذي يستخدم التعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية، مع الحضور إلى غرفة الصف في المدرسة أو الجامعة؛ كي يتم التأكد من اختبار الطالب وتقويمه شكليا ومعنويا، حيث نجد في نمط التعليم المعكوس أو الصف المعكوس إمكانية دمج نمط التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، حيث يمكن للمعلم أن يلتقي ويناقش ويسأل ويختبر ويقوم طلبته وجها لوجه في غرفة الصف والتواصل معهم إلكترونيا بإعداد وتخطيط درس تعليمي مرسل مسبقا عبر المنصة التعليمية، ولذلك نجد كثيرا من نتائج الدراسات التي تطبق استراتيجية التعليم المعكوس كنمط من أنماط التعليم المدمج، وتؤكد أن أداء الطلبة ومستوياتهم التعليمية تتحسن وتزداد مقارنة مع بقية أنماط التعليم سواء التقليدي أو الإلكتروني.

أوجه الإفادة التربوية من هذه الدراسة:

1. التأكيد على أهمية وعي الطلاب بأهمية الفصول الافتراضية خاصة في ظل ظروف معينة تحول دون التدريس التقليدي الحضوري كجائحة كورونا الحالية.
2. الوعي بأهمية الدافعية للإتقان وخاصة في المرحلة الجامعية، خاصة وأنه من المتغيرات القليلة الدراسة.
3. محاولة التنبيه إلى أهمية دافعية الإتقان وإلى حتمية قبول مبدأ تربوي هام وهو التعلم من أجل الإتقان وليس الإنجاز وفقا للمنظومة التربوية.
4. إن دراسة الدافعية للإتقان تساعدنا في فهم وتفسير أداء الطلبة في مواقف التعلم المختلفة، وتساعد عضو هيئة التدريس على تنظيم وتوجيه طلبته بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التعليمية التعلمية.
5. أهمية نواتج التعلم وخاصة مع ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما يترتب عليها من تأثير على العملية التعليمية والزيادة المتتالية والمستمرة في التحاق الطلاب بالتعليم العالي والحاجة إلى تحقيق أداء عالي في العملية التعليمية.

توصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

_تهيئة أعضاء هيئة التدريس في كافة مراحل التعليم لتقبل التعليم الالكتروني واستخدام التقنية

_البدء في تطبيق التعليم الالكتروني في بعض الفصول وبشكل تجريبي ومحاولة تعميمها

_التدريب على طريقة استخدام مواقع الأنترنيت وخاصة المنصات التعليمية.

_إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني والفصول الذكية.

_تحفيز أعضاء هيئات التدريس على تصميم منصات تعليمية وتوظيفها في التعليم.

_الاهتمام بالفصول الافتراضية من خلال تجهيز الجامعات بقاعات تعليمية مزودة بالأجهزة والبرامج والأنترنيت.

_توجيه جهود أعضاء هيئات التدريس، للاستفادة من خدمات الفصول الافتراضية وتدريب الطلبة على مهارات التعليم الإلكتروني للقضاء على بعض مشكلات التعليم التقليدي كضيق الوقت.

_تكثيف الاهتمام بالفصول الافتراضية ودعمها بالأدوات الإلكترونية الحديثة وذلك لزيادة فرص التعليم العالي لمن تعذر عليه الالتحاق بالتعليم التقليدي.

_ضرورة تطوير البنى التحتية للجامعات والعمل على تحسينها لبناء أساس متين وقوي يدعم هذا النمط التعليمي.

_تدريب المعلمين والطلاب على الوسائل التكنولوجية (بناء منصات، إدارتها).

_التوسع في استخدام منصات التعلم الإلكترونية عامة، ومنصة كلاس روم خاصة، من قبل أعضاء هيئة التدريس، في ضوء كفاءتها ورضا المتعلمين عن استخدامها.

_عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس وتدريب الطلاب والطالبات على تطبيقها كي يستفيدوا منها من خلال التنويع في الدورات المقدمة وزيادة عددها.

_تطبيق تجارب الفصول على عينات أخرى، وعمل دراسات تتبعيه لدافعية الإتقان لمراحل نمائية مختلفة.

_تطوير شبكات الأنترنيت لتفعيل برنامج التعليم عن بعد في الجامعات، وضرورة الحرص على توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق مثل هذا النوع من التعليم.

_دراسات تحليل عاملي لدافعية الإتقان لدي طلبة الجامعة.

_دراسة العلاقة بين دافعية الإتقان ومتغيرات أخرى كدافعية التعلم، الكفاءة الذاتية، استراتيجيات التعلم.

خاتمة:

أحدثت تقنية وسائل الاتصال الإلكترونية تحولا في عملية التعلم والتعليم بأدواتها المتعددة الوسائط من نصية ومرئية وصوتية، وعملت على تحقيق التفاعل والتواصل دون اعتبار للزمن والمسافة، فالتكنولوجيا ليست في حد ذاتها هي التي تغير أو تحسن العملية التعليمية، فوجب التنبيه إلى ما يرتبط بها من عمليات وإستراتيجيات ومهارات، فهي تعتبر مفاتيح نجاح لإدخال أي تكنولوجيا داخل التعليم الجامعي، فتكنولوجيا التعليم لابد منها نظرا لأهميتها ووجودها ضروري بل ملح لمواكبة تطورات العصر وتهيئة المتعلم على التفاعل مع التقنيات الحديثة، وهذا ما أثبتته نظريات التعلم والأبحاث المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، لهذا لابد من دمج التكنولوجيا في التدريس ولو بصورة بسيطة، من خلال توظيف الوسائط التكنولوجية في طرق التدريس وتشجيع المتعلمين على الولوج لعالم الأنترنت واستخدام الوسائل التكنولوجية، ومن هذا وجب الاهتمام بهذا النمط من التعليم من خلال التعريف والتشجيع على التوجه أكثر نحوه وتوفير مختلف الأدوات والتكنولوجيات والوسائل التعليمية المناسبة للتوجه نحو تطبيق الفصول الافتراضية والتعليم الإلكتروني.

مقترحات:

نظرا لحداثة تجارب الفصول الافتراضية في الجامعات الجزائرية وجامعة باتنة خاصة فإنها تحتاج لإجراء دراسات وبحوث مثل:

_دراسات لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية.

_دراسات تقييمية للطلبة لاتجاهاتهم نحو المنصات المعتمدة في التعليم الجامعي (منصة موودل انموذجا).

_تكثيف الدراسات حول المعوقات والصعوبات التي تقف عائقا امام تطبيق الفصول الإلكترونية في الجامعة.

_برامج تدريبية لإكساب المعلمين والطلاب مهارات بناء المنصات وتطويرها وتوظيفها داخل الفصول التعليمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، هدى أحمد، (2017) **أثر تطبيق ممارسات نواتج التعلم في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية لجودة التعليم، المجلد 4، العدد2، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة القصيم.
2. أبو الرايات، علاء المرسي، ناضرين، هدية عبد اللطيف، (2020) **استخدام استراتيجية العصف الذهني الالكتروني لتنمية بعض عادات العقل المنتجة في الرياضيات لدى طلاب كلية التربية**، المجلد 77، العدد الأول الجزء الأول.
3. أبو جراد، حمدي يونس، (2013) **قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد02، كلية التربية، جامعة القدس.
4. الأحمري، أحمد بن سعيد، (2019) **الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق "دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية**" المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، العدد6.
5. **آل مبارك**، ريم بنت عبد الرحمن ابراهيم، (2018)، **أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية المتزامنة على التحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن والاتجاه نحوه**، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد178ا، الجزء الأول.
6. انس علي، هاشم، (2018) **تطوير نظام الفصول الافتراضية عبر تطبيقات الانترنيت (دراسة حالة مدرسة الفتح الثانوية)** بحث تكميلي لنيل درجة الماجيستير في تقانة المعلومات، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا.
7. الباوي، ماجدة إبراهيم، غازي، احمد باسل (2019)، **اثر استخدام المنصة التعليمية google Classroomفي تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني**، كلية التربية للعلوم الصرفة، المجلد 2، العدد 2.
8. بخيتة، محمد زين علي محمد، (2019) **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإتقان وأساليب التعلم لدى طلاب قسم النفس**، مجلة العلوم التربوية، العدد20.
9. بن سليمان، جبير، (2018) **فاعلية استخدام نظام4mat(الفورمات) في تنمية مهارات حل المشكلات ونواتج التعلم في مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية لدى طلاب جامعة القصيم**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد2.

10. بن عيشي، واخرون، (2020) **واقع استخدام منصة التعليم الالكتروني الموودل في ظل جائحة (covid19) وأثره على اتجاهات طلبة الجامعات الجزائرية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة بسكرة**، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، المجلد04، العدد07، جامعة الجلفة.

11. التودري، عوض حسين، (2004) **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**، سلسلة آلتد، الطبعة الثانية، الرياض، دار الرشد.

12. ثائر سلمان طامي، (2016) **التعليم الافتراضي الجامعي (نحو جامعة افتراضية)**، مجلة ديالي، العدد الحادي السبعون.

13. الثبيتي، سلطان بن سليم بن سالم، (2014) **معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف**، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجيستير في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

14. الثبيتي، عمر عواض، (2018) **أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء** (المملكة العربية السعودية) كلية التربية، المجلة التربوية، العدد الحادي والخمسون.

15. الجادر هدى، (2019) **واقع استخدام الفصول الافتراضية في جامعة سكاريا بتركيا من وجهة نظر الطلبة**. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع. العدد36.

16. جديدي، عفيفة، (2014) **الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم**، مجلة معارف.

17. حجاج، عمر، خميس، عبد العزيز، (د.س) **التعليم الالكتروني وارتباطه بواقع التعليم الافتراضي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص (الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي).

18. حجازي، طارق عبد المنعم، هنداوي سعد محمد، (2016) **معايير جودة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** بجامعة الملك سعود المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي.

19. الحربي، سماهر عبد المحسن سليمان اللهيبي، (2020) **واقع توظيف الفصول الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 186، الجزء الثالث.

20. الحلو، بسمة سليمان، (2020) **المتطلبات التربوية للتعليم الإلكتروني لتحقيق نواتج التعلم في التعليم العالي**، مجلة كلية التربية، العدد الرابع والأربعون (الجزء الثالث) جامعة عين شمس.

21. حنان، جمعة عبد الله، (2017) **البنية المعرفية وعلاقتها بدافعية الإتقان**، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية العدد22.

22. الحنجوري، محمد، النبريص، بلال، (2014) **تفاعل المدرس الجامعي مع أدوات التعليم الإلكتروني**، مجلة التميز والتعليم الإلكتروني، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد الثالث.

23. خالد عيسى، ايمان، (2019) **بر وفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

24. خلف الله، محمد جابر، (2017) **فاعلية اختلاف حجم المجموعات المتزامنة بالفصول الافتراضية بالفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية والاتجاهات نحو التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن عشر.

25. دادن عبد الغني، رجم خالد، (2015) **تقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية دراسة حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة** (www.elearn.univ-ouargla.dz) المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية العدد الثالث.

26. الدباسي، صالح بن مبارك، (2004) **أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الأنترنيت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

27. الدردير، عبد المنعم احمد، (2006) **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

28. دغيم، جيهان أحمد خليل، (2021) **دور البنية التحتية التكنولوجية كمتغير معدل في العلاقة بين استخدام جلسات العصف الذهني الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس وتحسين جودة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا**" دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة" مجلة البحوث المالية والتجارية، المجلد 22، العدد الثاني.

29. الدوقي، عبد العزيز عوض ماطر، (2019) **درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، المجلد 106، العدد 4.

30. راشد، مرزوق، (2005) **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**، دار علاء للكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

31. رجب عبد العزيز، جيهان عبد العزيز، (2017) **أثر نواتج التعلم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة سوق العمل من وجهة نظرهم وأصحاب التوظيف**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد17، الجزء الأول.

32. الروقي، عبد العزيز ماطر، 2018 **(الاختلاف بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي)** https://shms.sa/authoring/80599

33. الريامي، أحمد، احاجي خالد، كداي عبد اللطيف، (2020) **تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين**، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي العدد الرابع.

34. زهير خليف، (2009) **تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية لتدريس طلبة الثانوية العامة**، مؤتمر العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

35. زهير ناجي خليف، (2011) **تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين وطلاب الثانوية العامة في فلسطين**، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، فلسطين.

36. السعيد، أسماء بنت ناصر بن عبد الله، (2017) **دراسة وصفية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس للفصول الذكية بجامعة الملك سعود**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد6، العدد5، قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود.

37. السعيد، عبد الرازق، (2016) **الهيكل البنائي لأدوات مواقع الفصول الافتراضية على شبكة الأنترنيت**، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثامن، كلية التربية النوعية، جامعة دمياط.

38. سلام هاشم حافظ، مصطفى فاضل وحيد، (2017) **دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة**، كلية الآداب، جامعة القادسية.

39. سيد مصطفى، علي أحمد، (2014) **البناء العاملي لدافعـــية الإتقان وأثره على تبنـى أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمـي لدى طلاب كلية التربيـــــة**، كلية التربية – جامعة أسـيوط.

40. سيد نصر، سعاد، (2017) **الفروق بين المتروبين والمندفعين في كل من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، الجزء الثالث.

41. الصالح، بدر بن عبد الله، (2020) **التعليم عن بعد وتحسين نواتج التعلم**، الإدارة العامة للتعليم

42. الصاوي، نانسي عبد المعبود عبد الحميد، (2016) **فاعلية أساليب التقييم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في ضوء اختبار الكفاءة لطالبات الاقتصاد المنزلي**، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

43. الصقرية، رابعة محمد، السالمي، محسن ناصر، (2019) **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد 13، عدد3، سلطنة عمان.

44. الضبة، مرام جمال، (2014) **فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية التفاعل والتشارك الإلكتروني والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية–غزة**، دراسة مكملة لمتطلبات الحصول على الماجيستير في المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية غزة، الجامعة الإسلامية غزة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية.

45. الطائي، ابتهال اسمر أعبودي، (2020) **آثار استعمال منصات التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من وجهة نظر أساتذة كلية التربية للعلوم الصرفة**، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد28، العدد6، جامعة بابل.

46. طه، منال عبد النعيم (2004) **أثر برنامج لتنمية الدافعية للإتقان على بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

47. طوهري، حسن، عبد القادر، فتحي، (2021) **العوامل الستة الكبرى للشخصية كمنبئات بدافعية الإتقان لدى معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم جازان**، مجلة الارشاد النفسي، العدد67، الجزء الأول.

48. عامر، طارق عبد الرؤوف، (2014) **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)** الطبعة الأولى، القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

49. عبادي، عادل، (2013) **نواتج التعلم**، موسوعة التعليم والتدريب، متاحة على الموقع، http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=1159

50. العباسي، محمد أحمد، (2011) **فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

51. عبد الحافظ، حسني، (2012) **المعايير الدولية للفصول الافتراضية**، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم السعودية، العدد211.

52. عبد الدايم، خالد محمد، نصار، عبد السلام محمد، (2012) **استخدام بيئات التعلم الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية**، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الثالث، العدد السادس.

53. عبد الرحيم، محمد يونس، (2017) **فاعلية توظيف استراتيجيتي المناقشة الجماعية والعصف الذهني الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الالكتروني لدى معلمي التكنولوجيا** بغزة، قسم المناهج وطرق التدريس الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

54. عبد السميع، هنادي محمد أنور، (2015) **فاعلية اختلاف حجم مجموعات التشارك في العصف الذهني الإلكتروني**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثلاثون.

55. عبد العاطي، حسن الباتع محمد. (2015) **التقويم الإلكتروني عبر منظومة إدارة التعلم Blackboard https://cutt.us/FYBur**، مجلة التعلم الإلكتروني.

56. عبد العزيز، حمدي أحمد. (2008) **التعليم الإلكتروني، الفلسفة . المبادئ . الأدوات . التطبيقات.** عمان، دار الفكر.

57. عبد القادر، فتحي عبد الحميد، طوهري، حمد محمد حسن، (2021) **العوامل الستة الكبرى للشخصية كمنبئات بدافعية الإتقان لدى معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم جازان**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد67، الجزء الأول.

58. عبد الله السعيد، بتول عبد الباقي، (2020) **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني "منصة البلاك بورد" في العملية التعلمية تماشيا مع تداعيات فيروس كورونا**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد37.

59. عبد المهدي، علي الجراح، (2011) **اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد(blackboard) في تعلمهم**، مجلة دراسات، كلية العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق4.

60. عبد باقر، ندى، (2018) **المبادأة وعلاقتها بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 24، العدد101، الجامعة المستنصرية.

61. عبدالصمد، أسماء السيد، (2015) **فاعلية أساليب العصف الذهني الإلكتروني القائمة على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات اتخاذ قرارات إدارة مراكز مصادر التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

62. العبودي، طارق محمد بدر، (2015) **علم النفس الإيجابي (رؤى معاصرة)**، الطبعة الأولى، لبنان. معالم الفكر.

63. العبودي، وصالح، (2015) **علم النفس الإيجابي رؤى معاصرة**، لبنان، منشورات معالم المفكر للنشر والتوزيع.

64. العجاجي، إشراق بنت عبد الله، (2017) **استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. كلية الدراسات التطبيقية**، المجلد الرابع، العدد 16، الجزء الأول.

65. العرنوسي، ضياء عويد حربي، جبر، سعد محمد، (2014) **التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية)**، مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 17.

66. عزمي، نبيل جاد، (2014) **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

67. عسيري، أحمد، (2020) **درجة تحقق نواتج التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الامريكية**، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد4، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

68. العصيمي، أميرة سحمي، بالبيد، أروى عبد الله (2021)، **تطبيقات المنصات الافتراضية الإلكترونية في التعليم الإلكتروني**، متاح على موقع (www.new-educ.com) تاريخ الاطلاع 2021/08/28

69. عطا الله، محمد إبراهيم، (دس) **اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

70. علي عبد الرحمن، نوال، ريحان، شذى داؤد، (2021) **أثر أتمتة قياس نواتج تعلم المقررات باستخدام لغة البرمجة "فجوال بيسك نت" بكلية المجتمع بنات بجامعة نجران**، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية . المجلد الأول . العدد الثامن.

71. العمري، حسن محمد حسن، (2016) **أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه حو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم**، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

72. العمري، عمر حسين، (2019) **أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة من خلال برنامج (Wizqi) في تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة مساق جامعي في جامعة مؤتة** المنارة، المجلد26، العدد02، جامعة مؤتة.

73. العمري، محمد عبد القادر، المومني، محمد ضيف الله، (2011) **المستحدثات في عملية التعليم والتعلم ودليل استخدامها خطوة خطوة**، الطبعة الأولى. عالم الكتب الحديث.

74. عيادات، يوسف أحمد، (2014) **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر.

75. العياصرة، محمد عبد الكريم، السعدي، كريمة بنت عبد الله، (2016) **أثر استخدام نظام المووودل في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف التاسع بسلطنة عمان واتجاههن نحوه**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد الأول، العدد الثاني.

76. عيسى، ايمان خالد، (2019) **بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور**، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، دار المنظومة.

77. غباري، ثائر احمد، (2008) **الدافعية النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

78. الغريب، زاهر إسماعيل (2009) **التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، الطبعة الأولى، القاهرة. دار عالم الكتب.

79. الغريب، زاهر إسماعيل، (2009) **المقررات الإلكترونية: تصميمها . إنتاجها . نشرها . تطبيقها تقويمها**. القاهرة، دار عالم الكتب.

80. الغريبي، ياسر بن محمد بن عطا الله، (2009) **أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي–تعاوني–تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات** جامعة ام القرى، كلية التربية، رسالة ماجيستير، المملكة العربية السعودية.

81. فاضل، خليل ابراهيم، (2002) **استراتيجية التعلم من أجل التمكن**، رسالة التربية، العدد الأول، مسقط، عمان.

82. فائق، مكة ثائر هاشم، (2021) **دافعية الإتقان وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الموصل.

83. فخري، أحمد محمود، مبارز، منال عبد العال، (2013) **التعليم الإلكتروني (مفهومه- بيئاته- مقرراته-إدارته-تقويمه-تطبيقاته المتقدمة)**، الطبعة الأولى، الرياض، دار الزهراء.

84. فلاك فريدة، مزاري فايزة، (2019)، **التعليم الالكتروني كرهان فاعل في العملية التعليمية التعلمية (الفصول الافتراضية انموذجا)**، مجلة التمكين الاجتماعي، جامعة الاغواط، المجلد الأول، العدد الثاني.

85. الفلمباني، دينا أحمد، (2014) **أثر برنامج تدريبي قائم عل التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، القاهرة.

86. قاسم مجدي عبد الوهاب، أحلام الباز حسن، د س، **نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، د ط.**

87. القحطاني، ابتسام بنت سعيد بن حسن، (2010) **واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة**، كلية التربية جامعة ام القري رسالة ماجيستير، المملكة العربية السعودية.

88. القحطاني، محمد عايض، (2016) **مدى توافر مهارات استخدام نظام الفصول الافتراضية Blackboard (Collaborate) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظرهم**، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة بيشة.

89. قطامي، يوسف، (2000) نمو الطفل المعرف واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

90. القني، عبد الباسط، (2020) **دافعية التعلم ودافعية الإنجاز (مفهوم وأساسيات)**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي الاغواط.

91. كينيدي، ديكلان، (2013) **صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)**، ترجمة سعيد الزهراني عبد الحميد أجبار، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

92. المبارك، أحمد بن عبد العزيز، (2004) **أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية(الأنترنيت) على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

93. مبروك، أسماء توفيق، الفلمباني دينا خالد أحمد، محمود شريف نادية، (2014) **الفروق بين ذوي دافعية الإتقان المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في كل من التحصيل الأكاديمي واستخدام نصفي الدماغ**، بحث منشور مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثاني.

94. محمد السيد صالح عمار حنان، دس **الفصول الافتراضية ومتطلبات تفعيلها في ضوء معايير الجودة**، المجلة العربية لمعلومات، المجلد 25، العدد الثاني.

95. محمد السيد، على، (2011) **موسوعة المصطلحات التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى. عمان

96. محمد حسن، زينب، (2021) **تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الحادي والخمسين.

97. محمد حسن، سامي عبد المعز، (2013) **أثر توظيف استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم لمرحلة الاعداد المهني**، العلوم التربوية، العدد الرابع.

98. محمد سيد عبد الرحيم، دعاء، (2019) **فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال**، كلية العلوم والآداب، جامعة القصيم، المجلد الخامس والثلاثين، العدد السادس.

99. محمد محمود، كريمة، (2021) **التفاعل بين مستوى المشاركة في الأنشطة وأسلوب تقييم الطلاب ببيئة الفصل المقلوب وأثره في تنمية بعض نواتج التعلم والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم**، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد السابع والعشرون، جامعة حلوان.

100. محمود أبو الحجاج خضاري سيد، (2017) **استخدام الفصول الافتراضية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن عشر.

101. محمود سيد، هويدا، (2015) **برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وأثره في تنمية بعض مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى الطالبة المعلمة بجامعة أم القرى**. كلية التربية، المجلد الحادي والثلاثين، العدد الأول.

102. محمود، شوقي محمد، (2017) **أثر التفاعل بين نمطي الأنفو جرافيك (الثابت–المتحرك) في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب ومستوى تجهيز المعلومات (السطحي–العميق) في تحقيق بعض نواتج التعلم**، المجلة الدولية للتعليم بالأنترنيت، http://araedu.journals.ekb.eg

103. المستادي، سهى(2021)، **التعلم التشاركي في الفصول الافتراضية**، متاحة على الموقعhttps://www.new-educ.com ، تاريخ الاسترجاع،20.02.2021

104. مسعودي بوجمعة، حيداوي مبارك، (2019) **أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية**، دراسة تجريبية بالمقاطعة البيداغوجية بودة، قسم العلوم الاجتماعية، أدرار.

105. مصطفى، على أحمد، (2009) **البناء العاملي لدافعية الاتقان وأثره على تبني أساليب التعليم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (101).

106. مصطفى، فاضل وحيد، (2017) **دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدي طلبة الجامعة**، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجيستير آداب في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة القادسية.

107. مصطفى، نادية شعبان، كطفان، منتظر سلمان، (2019) **الاقتدار الإنساني وعلاقته بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة**، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، العدد الثاني المجلد 44، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

108. مكرم، ايمان محمد مهني شعيب، (2016) **أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية (المتزامن واللامتزامن) على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال**، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، الجزء الأول.

109. المنتشري، حليمة يوسف، (2011) **برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية (Virtual Classroom) في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية**، مشروع بحثي لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستير في تقنيات التعليم قسم تقنيات التعليم، المملكة العربية السعودية.

110. المنقوش، حليمة عبد الله، منصور، هاجر محمد، (2018) **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية بكلية التربية في جامعة مصراتة**، مجلة كلية الفنون والاعلام جامعة مصراتة، السنة الثالثة العدد السادس.

111. النجار، طارق زياد خليل، (2014) **أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والأنترنيت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية**، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجيستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، فلسطين.

112. النحال، عادل ناظر عادل، (2016) **أثر توظيف استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة**. دراسة مكملة لمتطلبات

الحصول على الماجيستير في المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية غزة. الجامعة الإسلامية غزة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية.

113. هريدي سيد، مصطفى محمد، (2017) **الفاعلية الإحصائية مفهوما وقياسا (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي)**، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 20، العدد01، الجزء الأول.

114. هيراني، حسين سعدي إبراهيم، (2013) **تأثير التدريس وفق استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تعلم الأداء المهارى لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الإتقان لدى الطلاب**"، مجلة الخبير، العدد الأول، جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق.

115. الواسطي، بكر عدنان عبد على، (2020) **أثر استخدام تطبيق Classroom Google في التحصيل لمادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة لمحافظة مأدبا**، قدمت الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

116. Ajish Abraham. savithri Rajaratnam.(2012)**Virtual Classroom. Based Model for Rehabilitation of persons with communication Disorders**. Disability Rehabilitation Management through ICT.

117. Alzain, H .(2017) **Effectiveness of a training program for the faculty members in the development of designing and producing skills of the electronic assessment tools**, and their level of satisfaction towards it. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza,

118. David j.Messer.(1996) **mastery motivation in early childhood development mea surement and social processes**

119. Dilani.S.P.Gedera.(2014) **Student's experiences of learning in a Virtual class room.** International journal of Education and dévelopement using information and communication technologie (IJEDICT).Waikato institute of technologie. new zealand.vol10.

120. Donelson R. Forsyth C. Ray Archer. (1997)**Technologically Assisted Instruction and Student Mastery, Motivation, and Matriculation Virginia** Commarucalth University ،Vol. 24, No. 3

121. Enrique Bigne & alberto Badenes & Carla Ruiz & Luisa Andreu .(2O18) **Virtual classroom teacher skills to promote student engagement**.vol 1 Num 2.journal of Management and Business Education.

122. Florence Martin.Michele A.Parker and Deborah F. Deale.(2012) **Examining Interactivity in Synchronous Virtual Classrooms**. International Review of Research in Open and Distributed Learning. Volume 13. Num 3.

123. Gearge A. Morgan/Krisztian Jozsa/Hua.fang liao.(2017) **to the special issue on mastery motivation:measures and rusults across cultures and Ages** . hungarian educational Research (HERJ).
124. Gostavo E prestera§ Leslie A Moller.(2001) **facilitating asynchronous distance learning exploiting opportunities for knowledge building in asynchronous distance learning** environment(.Mid-south Instructional technology cnference.middle.tennessee state university).April8-10.
125. hana Abdullah al-nuaim. (2012) **The Use of Virtual Classrooms in E-learning**: a case study in King Abdulaziz University, Saudi Arabia. E–Learning and Digital Media. Department of Computer Science, King Abdul Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
126. Harter, S. (1981) A **model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change**, In. W. A. Collins (Ed.) The Minnesota symposium on child psychology, vol 14, Aspects of the development of competence, Hillsdale, NJ: Erlbaum
127. Hilitz Starr Roxanne. (1995) **the Virtual classroom: Learning without limits via computer** Networks.Norwood.New Jersey Institute of Technology.(Online). https://books.google.com
128. Hiltz Starr Roxanne .(1993) Correlates **of learning in a virtual classroom** volume 39،issue 1.
129. Hiltz, Starr Roxanne; Turoff, Murray.(1994) **Virtual Classroom Plus Video: Technology for Educational Excellence**، https://eric.ed.gov/ متاحة على الموقع
130. Jung Ah Lee. (2014) **the development of mastery motivation in young children**. Human Development and Family Studies — Doctor of Philosophy.
131. Katrin Allmendinger, Fabian Kempf, and Karin Hamann, (2009) **Collaborative Learning in Virtual Classroom Scenarios. Springer**-Verlag Berlin Heidelberg.
132. Keilty, B. (2003) Motivating for competence: Integrating child - and family - focused mastery motivation strategies into early intervention for the extremely premature infant and toddler, Special education graduate school of education and human development, George Washington University
133. Lee, Ah. Jung. (2014) **The Development of Mastery Motivation.**
134. Linda Gilmore, Shaheen Islam, Sharifeh Younesian, Enikő Bús Krisztiá jozsa.(2017). **Mastery Motivation of University Students in Australia**, Hungary, .Bangladesh and Iran.
135. Lkhlef_atmane & batoul khalifa(2012) **Qatar University students' motivation to learn and its relationship to some variables_** : A

descriptiveanalytic study. Journal of Contemporary Psychology and Humanities, Minia University.

136. Maheswari kandasamy .(2011) **The virtual Classroom: A catalyst for institutional transformation.** Article in Australasian Journal of Educational Technology.
137. Manvender.Kaur Sarjit Singh. (2017) **Importance and Benefits of Learning Outcomes**. IOSR journal of Humanities and Social Science. Vol 22. Issue 3
138. Matt & Bower. (2006) **Virtual classroom pedagogy**. Macquarie university. ResearchGate.
139. McCall, R. B. (1995) **Perspectives on the development of mastery motivation**, In R.H. MacTurk, G. A. Morgan, (Eds.) Mastery motivation: conceptual origins and applications, Norwood, N. J: Ablex
140. Michalis, Xenos(2018) **The Future of Virtual Classroom: Using Existing Features to Move Beyond Traditional Classroom Limitations**, University of Patras, Computer Engineering and Informatics Department,
141. Morgan.G.A Hwag .A Wang.P& Liao.H.(2013) **Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Motivation in Mental Age**-Matched Toddlers With and Without Motor DeLay, Physical Therapy.
142. Noura Adel Khalifa. Abdel-Ghani .Zeinab Mohamed Amin ,Iman Zaki Musa Muhammad، (2021) **The Effect of Formative Assessment Source on Developing Mastery Motivation among Instructional Technology Students** . Journal of Research in the Fields of Specific Education, Volume Seven - Issue Thirty-four.
143. Ozgur yilmaz.(2015) **the effects of" live virtual classroom"on students Achievement and students opinions About live virtual classroom at distance education** . the turkish online journal of educational technology (TOJET).Vol 14.university Hasan ali yucel education faculty. Computer Education. Instructional technology. Istanbul. turkey.
144. Penny Hauser-Cram .(2012) .Mastery **Motivation in Toddlers with Developmental Disabilities** .Society for Research in child development.
145. Richard, N. (2017) "**How Brainstorming Can Help You Generate, Focus, and Organize Ideas for Writing.** www.thoughtco.com .Retrieved12.09.2021 .
146. Song& Runjuan.yan& sufeng .(2013) **Virtual Classroom and traditional classroom.** International Conférence on Education Technology and Management Science.

147. State University. Matsuoka, C.J .(2007) **Thinking Processes in Middle – School.Young Children**, (Doctoral Dissertation), Michigan.

148. Su-ying Huang. Keng-Ling Lay. (2017) **Mastery Motivation in Infancy and Early Childhood: The Consistency and Variation of Its Stability and Predictability of General Competence.** Hungarian Educational Research Journal.

149. Swapnil Alha(2020)virtual **classroom :Afuture post_covid 19. International** journal of Education.vol8. N4.

150. Veda.Aslom-yeti. (2010). **Virtual classroom site in French written expression lesson**: a practice sample. procedia social And Behavioral Sciences.V2.

151. White, Robert. W. (1959) **Motivation reconsidered: The concept of competence, psychological review.**

152. Yarrow, L. J., McQuiston, S., McTurk, R. H., McCarthy, M. E., Klein, R. P. & Vietze, P. M. (1983) **Assesment of mastery motivation during the first year of life, contemporaneous and cross-age relationships**, Developmental psychology.

153. Zongkia yang.Qingtang liu.(2007) **Research and développement of web based virtual online classroom**. Science direct (Elsevier). Computers_ education.

الملاحق

ملحق رقم (01):

استبيان الدافعية للإتقان في صورته النهائية:

طلبتنا الأعزاء، في إطار إنجاز بحث حول الدافعية للإتقان عند طلبة الجامعة، نرجو منكم وضع علامة (X)أمام الاختيار الذي يتوافق مع إجابتكم للعلم أن هذه المعلومات والبيانات المتحصل عليها تبقي سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأبعاد	البنود	لا تنطبق علي	تنطبق على بدرجة ضعيفة	تنطبق على بدرجة متوسطة	تنطبق على بدرجة كبيرة
الجدية والمثابرة في الأداء					
01	عندما أتعثر في حل مشكلة فإني أستمر في محاولة حلها بنفسي				
02	أميل للاشتراك في الأعمال والمهام التي تتطلب التزاما ومتابعة لمدة طويلة من الزمن				
03	أثابر حتى في المهام البسيطة				
04	أختار التعامل مع الموضوعات الصعبة بدلا من السهلة				
05	أعمل دائما بجد وإتقان حتى أكون في المقدمة				
06	قادر على أداء أي عمل بإتقان				
07	أحرص على إتقان المهام الموكلة إلي حتى وإن أخذت مني وقتا طويلا				
08	أرتب أعمالي حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها				
09	أجرب جميع الطرق الممكنة لحل مشكلة				
10	ابذل كل ما أستطيع لأداء المهمات بكل كفاءة				
11	لدي القدرة على أداء الأعمال بإرادة قوية واقتدار				
12	من الضروري أن أصل إلى مستوى ممتاز في كل عمل أقوم به				
13	أتميز بالجدية في العمل والإصرار على القيام به على أفضل وجه				

متعة الإتقان والشعور بالإنجاز					
14	أشعر بالراحة عندما أنتهي من عمل شيء بصورة جيدة				
15	أشعر بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف				
16	يغمرني الابتهاج عند إنجاز عمل مميز				
17	أتطلع دائما على ما هو مثير ومشوق				
18	سرعان ما أشعر بالملل من الدوام اليومي في الجامعة				
19	أكافئ نفسي عند أداء المهام التي كلفت بها على أكمل وجه				
20	أشعر بالفخر عندما أستكشف شيئا جديدا				
21	أكون مسرورا عندما أقوم بحل مشكلة صعبة				
22	أنزعج عندما أفعل شيئا ما بصورة غير جيدة				
23	أنغمس في العمل أو الدراسة لدرجة أنني لا أكترث للوقت				
24	يزداد حبي للمادة الدراسية حين ألم بكل جوانبها				
25	أشعر بالقلق والتوتر عندما أفشل في إنجاز عمل ما كما يجب				
26	أنزعج عندما لا أستطيع أن أتقن شيء ما بعد محاولتي الجادة عليه				
27	يسعدني إنهاء أعمالي بصورة متقنة				
السعي للتميز والإتقان					
28	أشعر بالاستمتاع عند إنجاز أعمالي بصفة منتظمة ودقيقة				
29	أقوم بإنجاز أعمالي مهما كلفني ذلك من جهد ووقت				
30	دائما أضع لنفسي خططا للوصول إلى التميز والإتقان				
31	أدرك الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية				
32	أتجنب النظر إلى الآخرين بعد فشلي في عمل ما				
33	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإنني أستمر بالمحاولة حتى أصل إلى الحل المناسب				
34	إذا فشلت فإني أفضل أن استبدل الهدف بهدف أخر أكثر ملائمة لإمكانياتي				
35	أصر على ايجاد الحل الصحيح عندما أقع في خطأ ما				
36	أسعى لان يكون أدائي مختلفا عن الاخرين				
37	أبحث وأتساءل عن المهمة التي أكلف بها حتى أتقنها على أكمل وجه				
38	لدي الرغبة في التعلم الجيد من أجل اتقان عملي مستقبلا				
39	أتصف بالدقة والحذر عند القيام بالمهام				
40	أفضل المهام المتوسطة التحدي				

الكفاءة العامة					
41	لدي حافز واقبال مرتفع على أداء الأعمال بكفاءة				
42	أؤدي واجباتي الاكاديمية بسرعة وكفاءة أعلى من أقراني				
43	أحاول دائما تنمية طاقاتي وقدراتي حتى أصل إلى هدفي المنشود				
44	لدي القدرة على بذل المجهود في الدراسة والتميز فيها				
45	أعمل بهمة عالية على فهم الموضوعات الصعبة				
46	أقدم دائما الشيء بطريقة فريدة وعالية المهارة				
47	أجد في داخلي ما يحثني على تقديم الأفضل				
48	إصراري على التفرد عن الاخرين يدفعني لإتقان المهام بدقة				
49	لا أستطيع ترك الأمور من دون إتقانها بشكل تام				

ملحق رقم (02):

استبيان نواتج التعلم في صورته النهائية:

طلبتنا الأعزاء، في إطار إنجاز بحث حول نواتج التعلم في مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد، عند طلبة الجامعة نرجو منكم وضع علامة (X)أمام الاختيار الذي يتوافق مع إجابتكم، وللعلم أن هذه المعلومات والبيانات المتحصل عليها تبقي سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

معلومات عامة:

*هل تملك حاسوب نعم ☐ لا ☐

*هل لديك أنترنيت في المنزل نعم ☐ لا ☐

*هل تلقيت تكوين عن الحاسوب والمعلوماتية نعم ☐ لا ☐

نوعه .....

مدته.....

الرقم	البنود	تنطبق على بدرجة كبيرة	تنطبق على بدرجة متوسطة	تنطبق على بدرجة ضعيفة	لا تنطبق علي
المجال المعرفي					
01	أمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية في مجال المعلوماتية				
02	ألم بالمعارف والمفاهيم حول الانترنيت				
03	لدي معرفة بالمكونات المادية والبرمجية للحاسوب				
04	أرى أن التعليم المتزامن والغير متزامن مهم في التعليم				
05	أعرف برنامج تحرير النصوص (Word)				
06	لدي دراية ببرنامج العروض التقديمية (power point)				
07	بإمكاني التمييز بين الحواسيب حسب أنظمة التشغيل				
08	لدي دراية بإجراءات حماية الملفات الحاسوبية				

09	لدي إطلاع على متصفحات الانترنيت				
10	بإمكاني التعامل مع المشكلات الخاصة بنظام التشغيل				
11	لدي دراية بمفهوم التعليم المتزامن والغير متزامن				
12	لي معرفة بطرق البحث في الأنترنيت عبر محركات البحث				
13	بإمكاني التفريق بين التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد				
14	أعرف البريد الالكتروني واستخداماته				
15	لي معرفة بمواقع التواصل واستخداماتها في العملية التعليمية التعلمية				
16	يساعدني كثيرا المقياس على التغلب على العديد من المشكلات في المعلوماتية				
المجال الوجداني					
17	أشعر بالراحة عند حصولي على المعلومات التعليمية والبحثية من الأنترنيت				
18	أشعر بالمتعة أثناء المنافسة مع زملائي في تعلم الحاسوب				
19	لدي رغبة كبيرة في زيادة معارفي حول التعليم عن بعد				
20	لدي اتجاهات إيجابية نحو التعليم بالأنترنيت				
21	أستطيع تقبل مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد				
22	أعتقد أن استخدام الحاسوب ضروري للإنسان المعاصر				
23	أشعر أن لدي نقص كبير في معلوماتي حول المعلوماتية				
24	أعتمد على نفسي في البحث عبر محركات البحث				
25	أعطي انتباها وعناية للتدريس عن طريق الانترنيت				
26	أشعر بأن دراسة الحاسوب ممتعة وشيقة				
27	لست متحمسا لتعلم المعلوماتية والأنترنيت				
28	أشعر أن دراسة تطبيقات الحاسوب غير مفيدة				
المجال المهاري					
	لدي مهارة:				
29	استخدام محركات البحث لتصفح المواقع				
30	إتقان استخدام جميع مواقع التواصل الاجتماعي				
31	استخدام البريد الإلكتروني بفعالية				

32	إتقان المهارات الحاسوبية لتطبيقات الحاسوب				
33	إتقان برنامج تحرير النصوص (**Word**)				
34	استخدام أساسيات برنامج العروض التقديمية (**power point**)				
35	البحث بسهولة عبر الأنترنيت				

ملحق رقم (3): البرنامج التعليمي في صورته الأولية

طلب تحكيم برنامج تعليمي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته أساتذتي الكرام. في إطار اعداد برنامج تعليمي تعلمي خاص لطلبة الماستر 1 تخصص توجيه وارشاد في مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد أضع، بين أيديكم هذا البرنامج وأود من سيادتكم إفادتي بكل الآراء والملاحظات مهما وجدتموها بسيطة وتخدم الموضوع شاكرين لكم الجهد والوقت.

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة الاصلية

اسم البرنامج: برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصول الافتراضية

المنصات المستخدمة: تعليم متزامن google meet– ومنصة تعليم غير متزامن class room

الفئة المستهدفة: طلبة الجامعة ماستر 1 تخصص توجيه وارشاد

المقياس: المعلوماتية والتعليم عن بعد

مدة تطبيق البرنامج:03 أشهر

البرنامج المقترح من اعداد الباحثة:

البرنامج التعليمي التعلمي القائم على الفصول الافتراضية: هو برنامج تعليمي تربــوي، عبارة عن مجموعة الأنشطة والخبرات والمهارات المقترحة في حصص يبلغ عددها 09 حصص تقدم عبر (منصة تعليم متزامن google meet– ومنصة تعليم غير متزامن class room) في مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد للسنة أولى ماستر تخصص توجيه وارشاد مخطط لها ومنظمة تستند الى التراث النظري للفصول الافتراضية وبعض الدراسات السابقة وتستند لمحاور المقياس، هذه المحاور لتحقيق الأهداف العامة والخاصة بالبرنامج. وهو إطار تعليمي في تدريس مادة المعلوماتية والتعليم عن بعد يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة مصممة بشكل يراعي متطلبات التعليم الافتراضي وأعد بطريقة مترابطة ومنظمة وحددت أهدافه ومحتواه والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التدريس والتقويم بهدف تنمية دافعية الاتقان ونواتج التعلم لدى طلبة التوجيه والإرشاد.

التخطيط للبرنامج: تم تصميم واعداد البرنامج بناء على مراجعة الباحثة للأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة، وتمثلت أهداف البرنامج في أهداف عامة وأهداف إجرائية، باستخدام عديد الاستراتيجيات وقد تم

شرحها في الجزء الخاص بها (استراتيجية المحاضرة الإلكترونية، استراتيجية المناقشة الالكترونية، استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني، استراتيجية الواجبات المنزلية الإلكترونية: **والجدول الموالي يبين الحصص:**

رقم الحصة	الموضوع	الاهداف	الزمن	الاستراتيجيات المستخدمة
01	التعارف	تحقيق الالفة بين الباحثة والطلبة تعرف الطلبة على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية اختيارهم الاتفاق على القواعد الأساسية للحصص بين الباحثة والطلبة	60 دقيقة	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية
02	مدخل عام للمعلوماتية	يعرف المعلومات يعرف المعلوماتية يحدد خصائص المعلومات والمعلوماتية يميز بين أنواع المعلومات يحدد أهمية المعلومات والمعلوماتية	90 دقيقة	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي التعلم التشاركي
03	الحاسوب مكوناته وملفاته	يعرف الحاسوب يذكر المكونات البرمجية للحاسوب يذكر أنواع الحواسيب يوضح أنواع الذاكرات يذكر وحدة قياس الذاكرة يوضح أهمية الحاسوب يبرز مميزات الحاسوب (خصائصه) يبرز اضرار الحاسوب (سلبياته) يحدد البرامج الأساسية للكمبيوتر التحفيز لأداء الاعمال بكفاءة يذكر الأعطال التي يمكن ان تصيب الحواسيب	180د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي التعلم التشاركي
04	برامج Power point_	تحرير نص باستخدام برنامج word تقديم عرض باستخدام برنامج power point	60د	المحاضرة الإلكترونية المناقشة الإلكترونية

	Word_ _فوتوشوب	تقديم عرض باستخدام فوتوشوب أداء العمل بإتقان		عصف ذهني إلكتروني واجب منزلي التعلم التشاركي
05	الأنترنيت	يعرف الأنترنيت	180د	المحاضرة الالكترونية المناقشة الالكترونية عصف ذهني الكتروني واجب منزلي التعلم التشاركي
		يذكر خدمات الأنترنيت		
		يبرز أنواع الشبكات		
		يحدد نشأة الأنترنيت		
		يذكر فوائد الأنترنيت		
		يذكر اضرار الأنترنيت		
		يحدد اسرار متصفحات الأنترنيت		
		يوضح طرق البحث عن طريق محركات البحث		
		يعرف بروتوكولات الأنترنيت وطريقة عملها		
		تنمية شعور إيجابي		
		الشعور بالسعادة عند إنهاء الأعمال		
		التحفيز وزيادة الدافعية نحو التعلم بالأنترنيت		
06	البريد الالكتروني	يتعامل مع البريد الالكتروني (فتح-عمليات) (تعريف-مميزات-اساسيات-برامج البريد الالكتروني الأكثر شيوعا)	60د	المحاضرة الالكترونية المناقشة الالكترونية عصف ذهني الكتروني واجب منزلي التعلم التشاركي
07	مواقع التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية التعلمية	يشرح موقع Facebook واستخداماته في العملية التعليمية	90د	المحاضرة الالكترونية المناقشة الالكترونية عصف ذهني الكتروني التعلم التشاركي واجب منزلي
		يشرح WhatsApp واستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح YouTube واستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح Instagramواستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح telegramواستخداماته في العملية التعليمية		
		يشرح Viberواستخداماته في العملية التعليمية		
		تغيير وجهات النظر نحو بعض المواقع		
08		يعرف التعليم عن بعد	90د	المحاضرة الالكترونية
		يوضح أهمية التعليم عن بعد		
		يميز بين التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد		

	مدخل عام للتعليم عن بعد	يحدد بدايات التعليم عن بعد		المناقشة الالكترونية عصف ذهني الكتروني التعلم التشاركي واجب منزلي
		يحدد أنواع التعليم عن بعد		
		يذكر أساليب التعليم عن بعد		
		يذكر صعوبات تطبيق التعليم عن بعد		
09		يحدد بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد	60د	المحاضرة الالكترونية المناقشة الالكترونية عصف ذهني الكتروني التعلم التعاوني
		يستخلص بعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد		

تحكيم أهداف البرنامج والمحتوى

مجال التحكيم	الموضوع	الحكم المناسب	الحكم الغير مناسب	ملاحظات
عنوان البرنامج				
الأهداف (عامة –خاصة)				
محتوى البرنامج				
محتوى الحصص				
مدة البرنامج				
عدد الحصص				
زمن كل حصة				
الاستراتيجيات المستخدمة				

ملاحظات.....
.....
.....
.....

ملحق رقم (04):

سير الحصص في البرنامج التعليمي التعلمي

الحصة الأولى: حصة التعارف

الأهداف:

- تحقيق الالفة بين الباحثة والطلبة
- تعرف الطلبة على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية اختيارهم
- الاتفاق على القواعد الأساسية للحصص

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، واجب منزلي

سير الحصة:

-بعد وضع اعلان للطلبة في المجموعة الخاصة بالطلبة على الحصة التدريسية الأولى (حصة تعارف) تم الدخول للحصة ومن ثم الترحيب بالطلبة.

-التعارف بين الطلبة والاستاذة وكذا صناعة جو الألفة من طرف الباحثة والتي تهدف الى خلق جو من الثقة وتحضير الطلبة للبرنامج.

- تترك الأستاذة المجال للطلاب، حيث يبدأ الطلاب بالتعريف عن أنفسهم، وعمرهم، وأي معلومات أخرى (امتلاكه للحاسوب-امتلاكه لبعض مهارات استخدام البريد الإلكتروني أو برامج WORD-POWER POINT- التكوينات-امتلاك الأنترنيت- الحاسوب-الهواتف الذكية).

-عن طريق المحاضرة الإلكترونية قامت الباحثة بإعطاء الطلبة تدريب موسعا لكيفية التدريس عبر منصة google meet والدخول لروابط الحصص في كل مرة تقرر فيها الالتقاء بين الطلبة والباحثة، ثم قامت بالتعريف بالبرنامج التعليمي التعلمي والأهداف المرجوة منه، وكذلك عدد الحصص وما تتضمنه من دروس ومحاضرات والموعد المحدد لها والإجراءات التي يقوم الجميع بالمشاركة في تنفيذها خلال الحصص.

-تعرف الطلبة على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية اختيارهم وإعطاء فرصة لكل طالب للحديث، وكذلك الاتفاق على القواعد الأساسية للحصص والتوقيت الملائم، ثم إعطاء واجب إلكتروني للطلبة لتحضير المحاضرة المتعلقة بمدخل عام للمعلومات والمعلوماتية.

-تنهي الحصة الأولى بالاتفاق المحدد للحصة المقبلة وموضوعها وترك مجال آخر لأي تعليق او إضافة من قبل الطلاب.

الحصة الثانية: مدخل عام للمعلوماتية

الأهداف:

- يعرف المعلومات والمعلوماتية، يحدد خصائص المعلومات والمعلوماتية، يميز بين أنواع المعلومات، يحدد أهمية المعلومات والمعلوماتية

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني إلكتروني، واجب منزلي

- سير الحصة:

-ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

-تبدأ الباحثة بالمحاضرة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقها من الحصة

-تقوم الأستاذة بداية الحصة بعرض فيديو عن طريق مشاركة شاشة الحاسوب حول المعلومات والبيانات وتجعله كمدخل للحصة.

-تفتح الأستاذة النقاش والحوار حول ماورد في الفيديو.

- تترك المجال للطلبة لتبادل الأفكار التي تأتي الى أذهانهم مباشرة، ليتحدث كل منهم عن تعريفه للمعلومات واستخراج أوجه الاختلاف، والفروق الجوهرية بين المعلومات والبيانات حسب وجهة نظره مع مناقشة الطلبة الآخرين للمعلومات المطروحة.

-تعطي الأستاذة تعريف شامل للمعلومات والمعلوماتية بناء على ماورد في المناقشة بين الطلبة.

-شاركت الباحثة الطلبة عرض power point يحوي أهم خصائص المعلومات والمعلوماتية، أنواع المعلومات

- تترك الأستاذة المجال للطلبة للمناقشة وإبداء آرائهم حول أهمية المعلوماتية خاصة في العملية التعليمية وضرورتها لكل من المعلم والمتعلم ونتائجها ومنتظراتها في قطاع التربية والتعليم وأي اضافات أخرى لإفادة زملائهم بها.

–تنهي الاستاذة الحصة بعمل تلخيص شامل لما دار خلالها ومن ثم الاتفاق على الحصة القادمة وموضوعها

– قيمت الباحثة الحصة بناء على تفاعل الطلاب في الحصة.

–تطلب الباحثة من الطلبة البحث وتحضير معلومات حول الحاسوب تمهيدا للدرس المقبل، وعند الانتهاء من الحصة تقوم الباحثة بتقييم الحصة بمجموعة أسئلة تطرح عليهم منها:

*ما رأيك في الحصة ومحتوياتها؟ ماهي الموضوعات التي اثارت انتباهك؟ هل شعرت بالاستفادة من الحصة؟ ماذا استفدت؟ ماهي جوانب القصور الواردة في الحصة؟ ماهي الجوانب الإيجابية في الحصة؟ ماهي الاقتراحات التي يمكن تقديمها لتحسين الحصة؟ وبهذه الأسئلة يمكن تعديل الحصص في ضوء آراء الطلبة.

* بعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet تضع الباحثة العرض التقديمي في منصة class room الغير متزامنة، مع إرفاقها بمجموعة فيديوهات وروابط حول المعلومات والمعلوماتية وإرفاقها بواجب منزلي يرسل للطلبة عبر ايميلاتهم الخاصة.

الحصة الثالثة: الحاسوب مكوناته، وملفاته:

الأهداف:

تعريف الحاسوب، يذكر المكونات البرمجية للحاسوب، يذكر أنواع الحواسيب، يوضح أنواع الذاكرات، يذكر وحدة قياس الذاكرة، يوضح أهمية الحاسوب، يبرز مميزات الحاسوب (خصائصه)، يبرز أضرار الحاسوب (سلبياته)، يحدد البرامج الأساسية للكمبيوتر، يذكر الأعطال التي يمكن أن تصيب الحواسيب، تصحيح الأفكار نحو الدراسة بالحاسوب. التحفيز عند أداء الأعمال بكفاءة، أداء الأعمال في أقل وقت، إنجاز الاعمال بتميز، أداء العمل بإتقان.

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني إلكتروني، واجب منزلي

سير الحصة:

-ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

تبدأ الباحثة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها من الحصة، وما تود تحقيقه ثم تقوم بمراجعة ما تم التطرق له في الحصة السابقة، وتذكير الطلبة بالنقاط الأساسية التي تم طرحها وعلاقتها بحصة اليوم.

-يتم التفاعل بين الباحثة والطلبة بعرض بعض الصور عبر برنامج العروض التقديمية (لباوربوينت) لأنواع الحواسيب ومكوناته وعرض صور بعض الأجزاء المتعلقة بالشاشة، لوحة المفاتيح، مكبرات الصوت، الميكروفون، الماسح الضوئي، الذاكرة الميتة، الذاكرة العشوائية، وحدة المعالجة المركزية، القرص الصلب.....الخ.

- فتحت الباحثة باب المناقشة للطلبة للتعرف على مفهوم الحاسوب والمكونات الأساسية للحاسوب وملحقاته (المادية والغير مادية) وتعريفها، مع إرفاقها بالعديد من الصور لتوضيحها أكثر.

-تطلب الباحثة من الطلبة البحث عن مكونات أخرى والتعرف عليها بعضهم مع بعض.

-تنتقل الباحثة لتناول عنصر مهم جدا وهو يتعلق بأنواع الحواسيب وتصنيفها حسب حجمها ومقدار الطاقة ومكان استخدامها، تسأل الباحثة سؤالا حول أنواع الحواسيب حسب علم الطلبة وتترك لهم مهلة للتفكير والاجابة عن السؤال، ثم تتلقى الإجابات من الطلبة وتدعم اجاباتهم بفيديو حول أنواع الحواسيب وتوضح لهم ما كان غامضا.

– تنتقل الباحثة للعنصر الموالي الذي يعتبر من أهم الأساسيات التي ينبغي للطالب تعلمها عند دراسة الحاسوب وهو حجم الملفات المخزنة في الذاكرة ووحدة قياس الذاكرة حيث قامت الباحثة بشرح مبسط حول كيفية التحويل من الوحدات الصغيرة إلى الكبيرة أو العكس، مع إعطاء أمثلة وأسئلة للطلبة للتحويل وتتلقى الباحثة الإجابة بتصحيح الأخطاء إن وجدت، وقد اعتمدت الباحثة على السبورة التفاعلية كوسيلة مساعدة في شرح التحويلات الواردة.

–ثم تشير الباحثة لأهمية الحاسوب في حياتنا واستخداماته لا سيما أن كثيرا من الأعمال في وقتنا الراهن ترتكز كثيرا على الحاسوب، وركزت الباحثة على أهميته في العملية التعليمية.

– تفتح الباحثة مجالا للطلبة للمناقشة وطلبت من الطلبة أن يعدو مهاما أخرى للحاسوب مع إبراز أهميته وضرورته في مجال التربية والتعليم.

–تنتقل الباحثة الى أبرز عناصر الحصة وهي مميزات الحاسوب (خصائصه) وتفسح المجال للطلبة لإعطاء اجاباتهم حول إيجابيات الحاسوب وتفتح لهم مجال النقاش ومشاركة زملائهم بمميزات أخرى للحاسوب.

–ولأن لكل منتج مهما تعددت مميزاته بعض العيوب والأضرار أو السلبيات التي ينبغي التعرف عليها، تطلب الباحثة من الطلبة إبراز أضرار الحاسوب (سلبياته) في ضوء خبرتهم مع الحاسوب، واستعمالهم الدائم له ومناقشة الإجابات، وتصحيح ما هو خاطئ مع تشجيع الطلبة على طرح جميع أفكارهم وتبادلها.

–تثير الباحثة بعض التساؤلات حول مختلف البرامج الأساسية للكمبيوتر التي ثبتها الطلبة في حواسيبهم وأهميتها ودورها في الحاسوب ويفتح لهم باب الحوار والمناقشة لتحديدها وإبراز مختلف البرامج التطبيقية والبرمجيات الواجب توفرها في أي حاسوب، ويضيف برامج أخرى مع تحديد مميزاتها ودورها في الحاسوب، ثم تشير في نهاية العنصر إلى أهم البرامج التي ينبغي على الطلبة تثبيتها في حواسيبهم.

–تذكر الباحثة مختلف الأعطال التي يمكن أن تصيب الحواسيب وتذكر الطلبة بضرورة حماية أجهزتم من الفيروسات والعناية بحواسيبهم وحمايتها من أي أعطال.

–تذكر الباحثة أن الموضوع المقبل هو برنامجي Word–power point وتطلب من الطلبة ضرورة تواجد الحاسوب في الحصة القادمة (في حدود الإمكانيات المتاحة) لتطبيق ما سيتم تناوله في الحصة مباشرة مع الباحثة.

**عند الانتهاء من الحصة تقوم الباحثة بتقييم الطلبة بمجموعة أسئلة تطرح عليهم ومنها يتم تعديل الحصص في ضوء آراء الطلبة.

-بعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet وضعت الباحثة العرض التقديمي power point في منصة class room الغير متزامنة، مع مجموع فيديوهات، وروابط تعريفية للحاسوب ومكوناته وملفاته وكتب الكترونية خاصة بالحاسوب مع إرفاقها بواجب منزلي.

الحصة الرابعة: برنامج Word-power point

الأهداف:

- يتمكن من كتابة ومعالجة نص باستخدام برنامج word
- يتمكن من تقديم عرض باستخدام برنامج باور بوينتpower point
- أداء العمل بإتقان
- أداء المهمات بكفاءة
- إنجاز الأعمال بتميز
- أداء الأعمال في أقل وقت

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الالكترونية، المناقشة الالكترونية، عصف ذهني الكتروني، واجب منزلي

- **سير الحصة**

-ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

-تبدأ الباحثة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقها من الحصة.

-تبدأ الأستاذة بمشاركة شاشة الحاسوب الخاص بها مع الطلبة بداية بإرشاد الطلبة لماهية البرنامجين، وتبدأ الباحثة بالبرنامج الأول(Word)ترشد الطلبة لكيفية الوصول إليه، وفتح البرامج وكذلك التعرف على واجهة البرنامج، والأدوات الموجودة في البرنامج، والكتابة و تنسيق النصوص (التكبير -التصغير – الطباعة- التضليل....)، وإدراج الصور والأشكال، وإظهار العنوان في كل صفحة، وإضافة جداول وترقيم

الأوراق وإضافة الروابط التشعبية، مع التطبيق مباشرة أمام الطلبة وفتح باب الحوار والمناقشة أمام الطلبة لطرح كل انشغالاتهم واسئلتهم حول كل اللبس الموجود لديهم سابقا.

تنتقل الباحثة للبرنامج الثاني power point تسير على نفس خطوات برنامج Word، حيث ترشد الطلبة لكيفية الوصول للبرنامج من الحاسوب، والتعرف على واجهته، وأدواته المختلفة، وكيفية العمل عليه، مع وجوب التطبيق مباشرة أمام الطلبة، وفتح باب المناقشة أمامهم لطرح كل استفساراتهم.

-تترك الباحثة المجال للطلبة لمدة 5 دقائق للتطبيق على حواسيبهم لمن يملك حاسوب، مع تدوين كل إشكال يصادفهم، وطرحه على الباحثة، ومناقشته مع زملائهم.

-أنهت الباحثة الحصة بواجب منزلي، يتمثل في مشروع كتابة بحث مصغر عن طريق برنامج Word وتقديم عرض ببرنامج power point وإرسال هذه المشاريع عن طريق الإيميلات، مع ضرورة تطبيق ما تم تناوله في الحصة من تنسيقات وإدراج الصور ومعالجتها.... الخ.

-بعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet وضعت الباحثة مجموعة فيديوهات وكتب الكترونية خاصة بالبرنامجين في المنصة الخاصة class room لمساعدة الطلبة على تثبيت مكتسباتهم أكثر.

-وقد تم تقييم الطلبة من خلال المشاريع المرسلة للباحثة ومدي تطبيق ما تم تناوله بالحصة، وعند الانتهاء من الحصة تقوم الباحثة بتقييم الحصة.

.-هذا وقد تم تقديم حصة تطبيقية خاصة للطلبة حول البرنامجين (Word-power point) في مركز الحسابات المتواجد بمقر الكلية (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة باتنة1)، وقد لاحظت الباحثة وأثناء متابعتها لتطبيق الطلبة حول البرنامجين، وجود أخطاء شائعة عند الطلبة أو عادات غير سليمة في استخدام الحاسوب، وفي تنفيذ المهارات المتعلقة ببرنامجي Word power point و صعوبات أخرى انطلاقا من عمل الطلبة، فتم جمعها واستعراضها في المناقشة التي تلي التطبيق العملي مع الجميع، حيث تم تخصيص ربع ساعة من الوقت في الحصة المقبلة لتدارك بعض هذه الأخطاء.

الحصة الخامسة: الأنترنيت

الأهداف: يعرف الأنترنيت، يبرز أنواع الشبكات، يحدد نشأة الانترنيت، يذكر فوائد الأنترنيت، يذكر اضرار الأنترنيت، يحدد أسرار متصفحات الأنترنيت، يوضح طرق البحث عن طريق محركات البحث، يعرف بروتوكولات الانترنيت وطريقة عملها، تنمية شعور إيجابي، التحفيز وزيادة الدافعية نحو التعلم بالأنترنيت،

أداء العمل بإتقان، الشعور بالسعادة عند إنهاء الاعمال وضع الخطط للوصول للتميز الاستمرار في المحاولة في حل المشكلات وإتقانها.

<u>الإستراتيجيات المطبقة:</u> المحاضرة الالكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني الكتروني، واجب إلكتروني.

- **<u>سير الحصة:</u>**

-ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

-تبدأ الباحثة محاضرتها حول الأنترنيت بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقه من الحصة

-عن طريق مشاركة الشاشة بدأت الباحثة الحصة بسؤال للطلبة حول ماهية الأنترنيت ومعرفة مكتسباتهم القبلية حول الانترنيت، يتخللها مناقشة بين الباحثة والطلبة، والطلبة فيما بينهم، ثم منحت الباحثة للطلبة حيزا زمنيا للمناقشة حول مفهوم الأنترنيت والخروج بخلاصة حول مفهوم عام وشامل للأنترنيت.

-تنتقل الباحثة للعنصر الموالي لتحديد أنواع الشبكات بالاعتماد على نطاقها أو مقاسها وإبراز الفروق الجوهرية بين الشبكات **(الشبكة اللاسلكية المحليةWALN والشبكة المحليةLAN والشبكة الواسعة WAN)**.

-تشرح الباحثة نشأة الأنترنيت، وكيف مرت عبر مراحل عديدة، حتى وصلت للشكل الذي نعرفها عليه اليوم مع تحديد الهدف الأساسي من نشأة الأنترنيت.

-طلبت الباحثة من بعض الطلبة ذكر فوائد الأنترنيت وأهميتها بناء على تجاربهم مع التركيز على أهميتها في التعليم، وتتلقى الباحثة الإجابات من الطلبة، وتشرح أهم النقاط الواردة في إجاباتهم، ثم تطلب من بقية الطلبة ذكر الأضرار المترتبة على الاستخدام الخاطئ أو المفرط للتطبيقات والمواقع الإلكترونية التي تتيحها الشبكة العنكبوتية وفتح باب المناقشة والحوار بين الطلبة والباحثة للتركيز على أهم النقاط الواردة.

-تترك الباحثة راحة لمدة 10 دقائق للطلبة للراحة للانتقال لأهم عنصر في الحصة وهي محركات البحث تطرح الباحثة سؤال حول كيفية البحث سابقا في الأنترنيت، وأي المحركات يستخدمون وكيف كانت طريقتهم في البحث.

-تتلقى الباحثة سؤال من الطلبة حول الفرق بين المتصفحات ومحركات البحث، وفي ضوء السؤال يتم تحديد الفروق مع إبراز تعريف كل منهما، بداية بالمتصفحات وضرورة توفر هذا البرنامج، مع استعراض أهمها وكيفية استخدامها وكيفية تثبيتها على الحاسوب، وتعرض الباحثة صور أهم المتصفحات، ثم قامت الباحثة بطرح سؤال على الطلبة حول كيفية الإبحار باحترافيه في الأنترنيت، واختيار طالب للإجابة عليه، وفتح مجال الحوار واستخلاص مفهوم شامل لمحركات البحث، وعن طريق مشاركة الشاشة قامت الباحثة بفتح وتجريب بعض محركات البحث مع الطلبة(-google-bing-ask-Ecosia-yandex-archive-Dockduckgo-) بالتركيز على كيفية استخدامهم وطريقة البحث ومميزات كل محرك بحث عن غيره وماهي أهم خصائصه.

- هذا وقد قامت الباحثة بإرسال جميع روابط المحركات ومحركات أخرى للطلبة، عن طريق الصفحة الخاصة بهم عبر الماسنجر.

-قامت الباحثة بمناقشة الطلبة حول بعض المفاهيم المتعلقة ببروتوكولات الأنترنيت وآلية عملها وقامت بتصحيح الأفكار الخاطئة وتثبيت الأفكار الصحيحة لديهم.

-أنهت الباحثة الحصة بواجب منزلي يرسل للطلبة عبر منصة class room مع تحديد تاريخ ووقت نهاية الإرسال، وبعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet وضعت الباحثة العرض التقديمي power point ومجموعة فيديوهات وكتب إلكترونية خاصة بالأنترنيت ومحركات البحث، وآلية عملها في المنصة الخاصة class room لمساعدة الطلبة على تثبيت مكتسباتهم أكثر.

الحصة السادسة: البريد الإلكتروني

الأهداف:

يتعامل مع البريد الإلكتروني (فتح-عمليات) (تعريف-مميزات-اساسيات-برامج البريد الإلكتروني الأكثر شيوعا) الإصرار على التفرد على الآخرين، أداء العمل بإتقان.

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني إلكتروني، واجب منزلي

- سير الحصة:

--ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت. أداء الأعمال بإتقان

-تبدأ الباحثة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقه من الحصة.

-تبدأ الباحثة بمشاركة الشاشة مع الطلبة لشرح صفحة الإيميل مباشرة من جهاز الحاسوب الخاص بها أمام الطلبة، وقد ركزت بداية بكيفية فتح بريد الكتروني جديد والتسجيل فيه ومميزاته أو إضافة بريد اخر سواء باستخدام الحاسوب أو الهاتف الذكي.

- وقد ركزت الباحثة على موضوع البريد الإلكتروني بالشرح الكثير، ذلك أن العديد من المواقع والمنتديات تطلب التسجيل، لكي يستطيع الطلبة الاستفادة من خدماتها، وحاليا أي خطوة تريد القيام بها على الأنترنت يلزمك بريد إلكتروني، فالبريد يمكنك من استخدام اليوتيوب، وجوجل درايف، وكل تطبيقات جوجل الأخرى.

-قامت الباحثة بشرح واجهة البريد الالكتروني، وطريقة البحث في البريد الإلكتروني، وشرح المهام الأساسية التي تمكن الطلبة من استخدام الإيميل بشكل فعال ومفيد، وقد حاولت الباحثة شرح جميع الأزرار الموجود في صفحة البريد، من إرسال رسائل جديدة، وكيفية إرفاق ملفات، وإدراج روابط، أو رموز تعبيرية، وصور وكذلك إدراج ملفات باستخدام Drive إضافة لشرح جميع تصنيفات كل الرسائل داخل الحساب في البريد.

-تنتقل الباحثة لشرح التقويم الخاص بقوقل، وكيف يساعد الطلبة على إدارة وقتهم بشكل أكثر فعالية، كما وأشارت الباحثة إليKeep وكيفية استعمالها والاستفادة منه في الدراسة.

-ثم تنتقل الباحثة إلى شرح الإعدادات الخاصة بالبريد الالكتروني بداية بتغيير اللغة، اسم المستخدم، الرقم السري واعدادات أخرى.

-وفي كل نقطة تشرحها الباحثة، تطلب من الطلبة خاصة الذين يملكون حواسيب التجريب ومتابعة ما تشرح الباحثة، وفتح باب المناقشة والحوار، لأي استفسار أو توضيح.

-تنتقل الباحثة للإشارة الى أهم الشركات التي تقدم خدمة البريد الإلكتروني (Microsoft-google-Yahoo) وطريقة عمل ايميل فيها، وتطلب الباحثة من الطلبة ضرورة التدريب على فتح بريد الكتروني في كل من yahoo-outlook-gmail كمشروع الكتروني حيث يساعد في اكساب المعلومات والخبرات للطلبة.

-تقوم الباحثة في نهاية الحصة بإرسال روابط تحميل تطبيق Gmail لجميع أنظمة التشغيل (Android-IOS) عبر ايميلات الطلبة.

- تطلب الباحثة من الطلبة في نهاية الحصة، البحث حول موضوع مواقع التواصل الاجتماعي ومحاولة تثبيت بعض هذه المواقع (واتس اب-انستغرام-تلغرام-تيك توك) في أجهزتهم، سواء الهواتف الذكية، أو أجهزة الكمبيوتر وذلك بأخذ فكرة لتسهيل شرحهم، وتعلن عن موضوع الحصة المقبلة وهي مواقع التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية التعلمية.

الحصة السابعة: مواقع التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية

الأهداف:

- يشرح موقع Facebook واستخداماته في العملية التعليمية
- يشرح whatsAPP واستخداماته في العملية التعليمية
- يشرح telegram واستخداماته في العملية التعليمية
- يشرح Instagramواستخداماته في العملية التعليمية
- يشرح Viberواستخداماته في العملية التعليمية
- تغيير وجهات النظر نحو بعض المواقع
- تغيير وجهات النظر نحو بعض المواقع
- أداء العمل بإتقان
- إنجاز العمل بتميز

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني إلكتروني، واجب منزلي

- **سير الحصة:**

_ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر، ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

-تبدأ الباحثة المحاضرة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقه من الحصة.

–تطرح الباحثة سؤال للطلبة حول المواقع التي ثبتوها في هواتفهم أو حواسيبهم ومميزات كل موقع، وكذلك سؤال حول استخداماتهم للمواقع هل للتواصل فقط أو أغراض أخرى.

–تعطي الباحثة حيزا من الزمن للتفكير وتفتح باب المناقشة بينها وبين الطلبة.

––تبدأ الباحثة بمشاركة الشاشة مع الطلبة لشرح مواقع التواصل في عرض تقديمي (برنامج power point) بداية بتعريفها والإشارة لأهم هذه المواقع التي سيتم تناولها في الحصة، تعرض الباحثة أولا موقع الفايسبوك، تشرح وفق عرض تقديمي كيفية إنشاء صفحة face book وكيفية تثبيت التطبيق على الهواتف، أيضا تعريفه، وبعض الإحصائيات التي تعنيه وانطلاقاته الأولى ...الخ، ثم الصفحة الرئيسية وواجهة الموقع، تشرح بعض الأساسيات والاعدادات العامة في الموقع (créer un salon).

–هذا ويتخلل الشرح فتح باب النقاش والحوار لاستفادة الطلبة من خبرات بعضهم في مجال التعامل مع الموقع للإشارة فإن الباحثة لم تجد إشكالا في شرح العديد من النقاط حول الموقع نظرا للاستخدام الجيد للموقع من الطلبة.

–تنتقل الباحثة لأهم عنصر، وهو شرح استخدامات الموقع في العملية التعليمية التعلمية، وكيف يستطيع الطالب الاستفادة من الموقع في تعزيز التعلم، وتبادل المعلومات، والدراسة، وارسال الملفات، وتبادلها مع الآخرين، إرسال الروابط.

–تفتح الباحثة الحوار والنقاش حول ما ورد في الموضوع بصفة عامة وذلك من خلال تناول الأفكار المطروحة في موقع Facebook.

–تنتقل الباحثة للموقع الثاني WhatsApp تسأل الطلبة فيما إذا كان منهم من ثبت التطبيق ويستخدمه، وكانت اجاباتهم أن اغلبهم لا يستخدمونه ويكتفون بموقع الفايسبوك.

– وفق عرض تقديمي power point تقوم الباحثة بالتعريف بالموقع، كيفية تنزيله وتثبيته، مميزاته وخصائصه، بعض الاحصائيات الحديثة المتعلقة به، لتنتقل بعدها لمشاركة الشاشة من الهاتف مباشرة تشرح فيه الموقع بداية بالصفحة الرئيسة، وواجهة الموقع، بعض الاعدادات المهمة في الموقع، ثم تنتقل الباحثة لإبراز أهمية الموقع في العملية التعليمية التعلمية خاصة في إرسال الملفات، إرسال الصور، تسجيلات صوتية ...الخ، كما وتفتح الباحثة في كل شرح باب المناقشة للإجابة على استفسارات الطلبة، وأي إضافات من الطلبة أنفسهم.

_تنتقل الباحثة لموقع Telegram تسأل الطلبة فيما إذا كان منهم من ثبت تطبيقtelegram وماهي أهم ميزاته واختلافاته عن التطبيقات الأخرى حسب وجهة نظرهم.

-تتلقى الباحثة إجاباتهم وتناقشهم في كل نقطة أشاروا إليها، ووفق عرض تقديمي power point تقوم الباحثة بالتعريف بالموقع، كيفية تنزيله وتثبيته، بعض الإحصائيات الحديثة المتعلقة بالتطبيق لتنتقل بعدها لمشاركة الشاشة من الهاتف، مباشرة تشرح فيه الموقع بداية بالصفحة الرئيسة وواجهة الموقع، بعض الاعدادات المهمة في الموقع.

-تنتقل الباحثة لإبراز أهمية الموقع في العملية التعليمية التعلمية خاصة في إرسال الملفات، وكيفية إنشاء مجموعات جديدة للدراسة، إرسال الصور، تسجيلات صوتية ...الخ.

-تواصل الباحثة شرحها للمواقع وتنتقل لموقع Instagram، ووفق عرض تقديمي power point تقوم الباحثة بالتعريف بالموقع، كيفية تنزيله وتثبيته، بعض الإحصائيات الحديثة المتعلقة بالتطبيق، لتنتقل بعدها لمشاركة الشاشة من الهاتف مباشرة، تشرح فيه الموقع بداية بالصفحة الرئيسة وواجهة الموقع، بعض الاعدادات المهمة في الموقع، وفي كل مرة تفتح باب الحوار والمناقشة والاجابة على استفساراتهم.

-تنتقل للموقع الأخير وهو موقع Viber ووفق عرض تقديمي power point تقوم الباحثة بالتعريف بالموقع، كيفية تنزيله وتثبيته، بعض الاحصائيات الحديثة المتعلقة بالتطبيق.

- تعرض الباحثة وتشارك الشاشة من الهاتف مباشرة تشرح فيه الموقع بداية بالصفحة الرئيسة وواجهة الموقع، بعض الاعدادات المهمة في الموقع.

-تفتح الباحثة المجال للطلبة للاستفسار عن أي غموض أو لبس في شرح جميع المواقع.

-أنهت الباحثة الحصة بواجب منزلي يرسل للطلبة عبر منصة class room، مع تحديد تاريخ ووقت نهاية الإرسال.

-بعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet وضعت الباحثة العرض التقديمي power point ومجموعة فيديوهات خاصة بجميع مواقع التواصل (face book- whatsAPP-telegram- Instagram- Viber) وشروحات مفيدة لهم في المنصة الخاصة class room لمساعدة الطلبة على تثبيت مكتسباتهم أكثر.

–وقد طلبت الباحثة من الطلبة ضرورة تثبيت بعض هذه المواقع واستخدامها في الدراسة وتجريبها في إرسال الملفات والصور كمشروع للطلبة يرسل للباحثة في الإيميل الخاص بها.

الحصة الثامنة: التعليم عن بعد

الأهداف: يعرف التعليم عن بعد، يوضح أهمية التعليم عن بعد، يميز بين التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد **يحدد** بدايات التعليم عن بعد، يحدد أنواع التعليم عن بعد، يذكر أساليب التعليم عن بعد، يذكر صعوبات تطبيق التعليم عن بعد.

الإستراتيجيات المطبقة: المحاضرة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية، عصف ذهني إلكتروني، واجب منزلي

– سير الحصة

––ترسل الباحثة رابط الحصة للطلبة عن طريق المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر ويتم الاتفاق معهم على التوقيت المناسب حسب التدفق الجيد للأنترنيت.

–تبدأ الباحثة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد ان تنشدها وما تود تحقيقه من الحصة.

–عن طريق مشاركة الشاشة بعرض power point تبدا الباحثة الحصة بمحاضرة حول خلفية تاريخية عن التعليم عن بعد، وتطوراته، ومدخل تعريفي عن التعليم عن بعد، بتعاريف مجموعة من العلماء.

–طلبت الباحثة من الطلبة تحديد أوجه التشابه في التعاريف السابقة ومحاولة صياغة تعريف نهائي ومفهوم للتعليم عن بعد، وتفتح الباحثة باب المناقشة للطلبة من أجل التوصل لمفهوم التعليم عن بعد، بناء على مكتسباتهم القبلية.

–تنتقل الباحثة للعنصر الثاني أهمية التعليم عن بعد، من خلال الإشارة الى دور التعليم عن بعد، وأهميته في حياتنا، وخاصة بالتركيز على أهميته في التعليم وتطلب من الطلبة إضافات أخرى في هذا العنصر بناء على تجربتهم في التعليم عن بعد.

–تعرض الباحثة فيديو مصغر من YouTube لمفهوم التعليم الالكتروني بالإشارة لأهم النقاط التي يشترك فيها ويختلف فيها عن التعليم عن بعد، وأهم الفروق بين هذين النوعين من التعليم، وتفتح باب الحوار حول ماورد في الفيديو التعليمي.

-تنتقل الباحثة لشرح العنصر الذي يليه وهو أنواع التعليم عن بعد (تعلم متزامن-تعلم غير متزامن- تعلم مدمج) بالتركيز على اهم النقاط المميزة لكل تعلم، تعريفه، مميزاته، وأدواته، وخصائصه، كما أشارت الباحثة في هذا العنصر للفروق الجوهرية بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني.

-تطرح الباحثة سؤال للطلبة حول أهم أساليب التعليم عن بعد حسب رأيهم والأكثر فعالية وجدارة في الوقت الراهن، تفتح مجال للمناقشة واستخلاص أهم هذه الأساليب واستخداماتها التعليمية.

_تنتقل الباحثة للعنصر الأخير وتطرح سؤالا على صعوبات تطبيق التعليم عن بعد من وجهة نظرهم، وتترك لهم فرصة للتفكير وتتلقى إجابات الطلبة وتضيف بعض الصعوبات الغير مذكورة من الطلبة.

-تطرح الأستاذة سؤال للطلبة حتى تستثيرهم، وتدفعهم للبحث والاكتشاف لمعرفة موضوع الحصه القادمة.

-تلجأ الأستاذة لوضع أسئلة شفهية لقياس مدى استفادة الطلبة ووصول المعلومات لهم بشكل صحيح.

-أنهت الباحثة الحصة بواجب منزلي يرسل للطلبة عبر منصة class room مع تحديد تاريخ ووقت نهاية الإرسال.

-بعد نهاية الحصة المبرمجة في google meet وضعت الباحثة العرض التقديمي power point ومجموعة فيديوهات خاصة بالتعليم عن بعد (تعريفه -أهميته -اساليبه-الفرق بينه وبين التعليم الالكتروني ...الخ) وشروحات مفيدة لهم في المنصة الخاصة class room لمساعدة الطلبة على تثبيت مكتسباتهم أكثر.

<u>الحصة التاسعة:</u> بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد والتركيز على التجربة الجزائرية وبعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد

<u>الأهداف:</u> يحدد بعض التجارب العربية في التعليم عن بعد، يحدد تجربة الجزائر في التعليم عن بعد، يستخلص بعض المقترحات لتجاوز المشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد.

<u>الإستراتيجيات المطبقة</u>: المحاضرة الالكترونية، المناقشة الالكترونية، عصف ذهني الكتروني، واجب منزلي.

- **<u>سير الحصة</u>**: بعد الاتفاق مع الطلبة حول موعد الحصة في google meet عبر رابط أرسل لهم في المجموعة الخاصة بهم في الماسنجر.

-تبدأ الباحثة بتذكير الطلبة بالكفاءات التي تريد أن تنشدها وما تود تحقيقه من الحصة.

-تم مشاركة الشاشة مع الطلبة بعرض power point حول بعض التجارب العربية والأجنبية في التعليم عن بعد، ضمت التجربة الإمارات العربية المتحدة- المملكة العربية السعودية- التجربة المصرية- التجربة الأردنية- الولايات المتحدة الامريكية- التجربة الكندية- التجربة اليابانية- الماليزية- السويدية.

-تم عرض التجارب وبعد عرض كل تجربة تعرض بعدها فيديو وذلك للإحاطة الشاملة بجميع التجارب وجذب انتباه الطلبة إلى موضوع الدرس وهذه الوسائل تجعل من الدرس شيق وممتع، ثم فتحت الباحثة باب المناقشة للطلبة حول ما دار في كل تجربة من التجارب السابقة، وأعطي المجال للطلبة لتقديم اضافاتهم حول كل تجربة.

-انتقلت الباحثة لعرض التجربة الجزائرية في التعليم عن بعد، بداية بإنشاء المدرسة الرقمية لغاية التدريس بالمنصات في الجامعة، وفي كل نقطة يضيف الطلبة ما لديهم من معلومات وإضافات تسهم في إثراء الحصة.

-تخلص الباحثة لبعض المقترحات لتجاوز الصعوبات والمشكلات والاستفادة من التعليم عن بعد، خاصة فيما يتعلق بالطالب والذي هو محور العملية التعليمية التعلمية.

-تنهي الباحثة الحصص المبرمجة في المقياس المقرر لهم، وتعلم الطلبة بموعد التقويم المقرر لهم.

ملحق رقم (05):

المنصة التعليمية Classroom

ماهي الكلاس روم:

منصة الفصل الافتراضي (كلاس روم)، من البرامج التربوية الحديثة، هي خدمة تعليمية تقدمها شركة قوقل بحيث يستطيع أي شخص يمتلك ايميل على جوجل أن يقوم بإنشاء صف افتراضي في بضع ثوان مجانا، وكذلك يستطيع إضافة الطلاب، أو مشاركة موقع الفصل مع الطلاب، من خلال تزويدهم بكود للدخول، كما يتسنى للمعلمين معرفة الطلاب المنجزين لواجباتهم والذين لم ينجزونها، مع إرسال الملاحظات ومراجعة تلك الفروض (anaqbi-kanaker-2019.p105).

خصائص قوقل كلاس روم:

سهولة الإعداد: يمكن إضافة الطلبة للانضمام للتطبيق حيث لا يستغرق وقت.

توفير الوقت: يسمح التطبيق بتوفير الوقت في إنجاز الواجبات ووضع الدرجات من طرف المعلم.

الخصوصية: يراعي الخصوصية حيث تظهر الدرجة للطالب فقط دون غيره.

تعزيز التواصل: يسمح للمعلمين بإرسال الإشعارات والتواصل والتعليق ومشاركة الموارد مع بعضهم والاجابة على كل الأسئلة المطروحة.

إمكانية إدراج أولياء الأمور: تسمح هذه المنصة بإضافة الأولياء والاطلاع على نتائج أبنائهم.

لا يحوي إعلانات: هذا التطبيق متاح مجانا دون إعلانات مثل العديد من التطبيقات

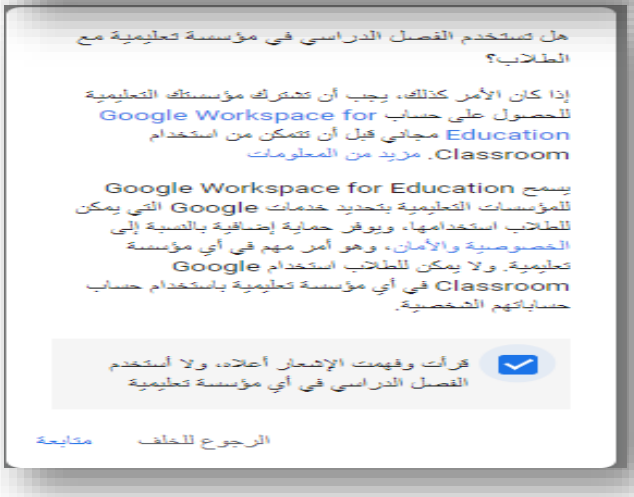
سهولة الاستخدام: مقارنة مع أنظمة LMS، في المنصة لا يحتاج المعلم إلى تنصيب أي برمجيات على جهازه أو على أجهزة الطلاب، فقط ما يحتاجه هو توفر خدمة الأنترنت مع بريد إلكتروني على جوجل.

يستطيع الطلاب رؤية كل الواجبات الموجودة على الصفحة الرئيسية للصف بالإضافة إلى حفظ جميع المواد التعليمية في مجلدات على Google Drive تلقائيا.

تعزيز التواصل: جوجل Google Classroom تسمح للمعلمين بإرسال إشعارات وبدء المناقشات الدراسية على الفور، ويمكن للطلاب مشاركة الموارد مع بعضهم البعض بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

الأمان ومحدودية التكلفة: لا تحتوي صفوف جوجل على إعلانات، ولا يستخدم المحتوى المتعلق بك أو بيانات الطالب لأغراض الدعاية، كما أنه متاح مجانا للمدارس.

إمكانية إعادة الاستخدام أكثر من مرة للمحتوى والأسئلة: من أهم ميزات صفوف جوجل إمكانية إعادة استخدام المحتوى والأسئلة أكثر من مرة، مع إمكانية إنشاء أكثر من شعبة للمحتوى الواحد، مما يسهل على المعلم توفير الوقت والجهد (الواسطي، 2020، 16، 17).



فوائد الكلاس روم:

-عدم حضور الطلاب المنتظم

-حضورهم في أي مكان يتواجدون فيه

- التقليل من رهاب الفصل

-التعلم الذاتي

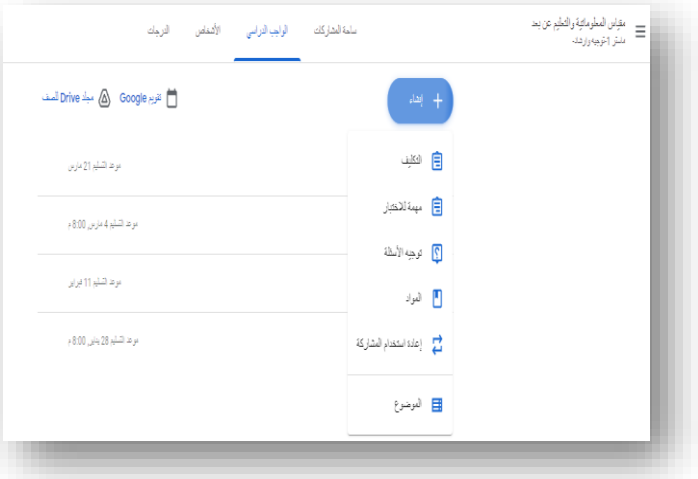
-تدريس من هم متواجدين في القرى والمناطق النائية

-تشجيع المهارات الرقمية

-محو الأمية التكنولوجية (Swapnil Alhat2020:103)

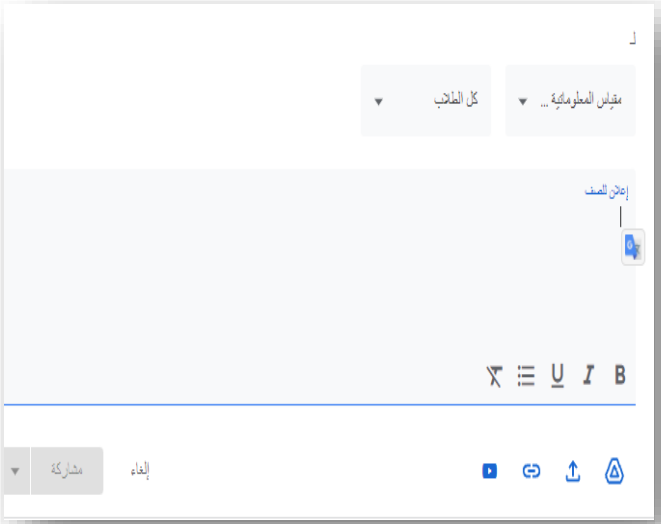
التسجيل في الكلاس روم: عن طريق الرابط

www.classroom.com

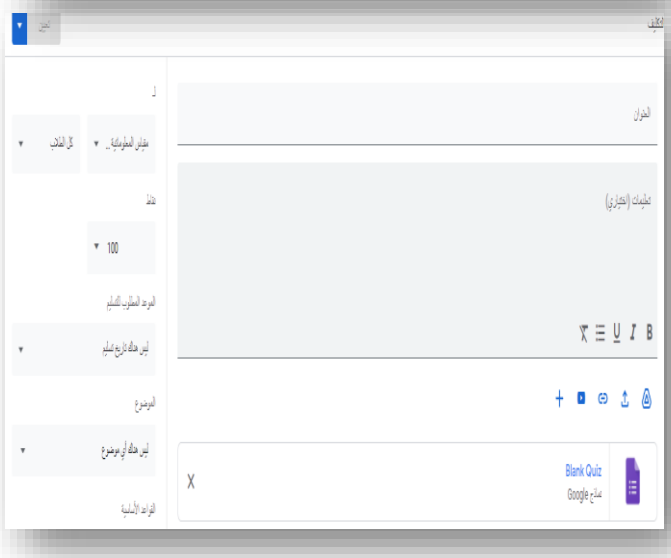


في محرك البحث جوجل كروم ابحث عن (google Classroom) ومن ثم أدخل على الصفحة الرئيسية، في حالة تملك حساب على موقع قوقل يمكنك الدخول مباشرة من تطبيقات جوجل ستجد جوجل كلاس روم، أما إذا لا تملك حساب فضروري إنشاء حساب على جوجل ثم الدخول للمنصة، عند الدخول للصفحة الرئيسية يوجد زر على شكل علامة(+) في أعلى الصفحة من جهة اليمين وعند النقر يظهر خيارين الخيار الأول الانضمام للصف أما الخيار الثاني إنشاء صف.

التسجيل كطالب:



في هذه الحالة تحتاج إلى إدخال الرمز المعطى من قبل المعلم الخاص بالصف (class Code) ثم الدخول إلى خيار إنشاء صف (Create Class) أو دعوة عبر البريد الإلكتروني أو عبر رابط خاص بالمجموعة

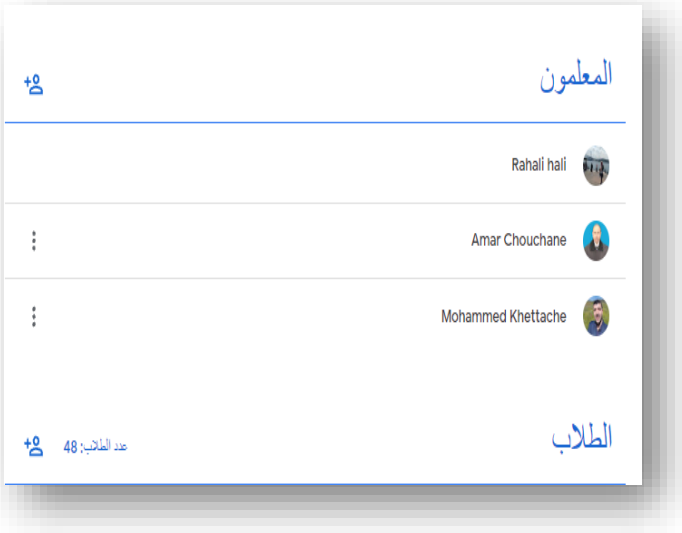


التسجيل كمعلم: عند الدخول تظهر لك رسالة للموافقة على الشروط الخاصة بتطبيق جوجل كلاس روم يجب الضغط على علامة الصح ومن ثم المتابعة(continue) بعدها سوف تظهر لك نافذة أخرى تطلب منك إدخال المعلومات الخاصة بالصف

الإلكتروني، واسم الصف (Class name)، القسم، الموضوع(Subject)، الغرفة(،Room) وبعد الضغط على النافذة سوف تظهر لك الصفحة الرئيسية للصف الإلكتروني ويوجد داخل الصفحة الرمز الخاص بالصف يرسل للطلبة المتواجدين بالصف الالكتروني.

تحتوي الصفحة الرئيسية على خيارات عديدة مثل استخدام خاصية إضافة ملف من نوع (Word/pdf) أو إضافة روابط، تحميل ملف، إضافة ملف من Google Drive إضافة فيديو، كذلك كتابة الموضوع المراد مناقشته أو طرحه ومن ثم النشر وذلك عن طريق الضغط على كلمة مشاركة.

-توجد خيارات إضافية منها إجراء الواجبات المنزلية وإرسالها للطلبة عبر ايميلاتهم عن طريق الضغط على كلمة إنشاء، واختيار أسلوب الواجب المنزلي (تكليف، مهمة للاختبار، توجيه أسئلة..)، وعن طريق الضغط على أحد هذه الخيارات تأتيك صفحة خاصة بإنشاء الواجب عبر google forme ويمكن من خلالها إعطاء الواجب بصورة فردية أو جماعية لهم، تاريخ التسليم ...الخ. أيضا يمكننا حفظ الدروس من خلال الضغط على Google Drive



كما توجد إضافة أخرى هي (الأشخاص) فعند النقر عليها يظهر المعلم مالك الصفحة وكذلك أسماء الطلبة المشاركين بالصف، ومن خلالها

يمكنك إضافة مدرس أو طالب آخر للصفحة، وذلك من خلال الضغط على دعوة معلم أو دعوة طالب من خلال الإيميل. أيضا توجد خاصية إعطاء الدرجات للطلاب من خلال النقر

على (الدرجات).

ملحق رقم (06):

جدول رقم(32) يبين الأساتذة المحكمين لمقياس دافعية الإتقان

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة الاصلية
شوشان عمار	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة باتنة1
بعزي سمية	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة باتنة1
صبيحة ياسر مكطوف	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	العراق –جامعة الموصل–
راجية بن علي	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة باتنة1
حواس خضرة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة باتنة 1

ملحق رقم (07):

جدول رقم(33) يبين الأساتذة المحكمين للبرنامج التعليمي التعلمي

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة الاصلية
حميزي وهيبة	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة قسنطينة 2
أسامة حامد محمد	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	جامعة الموصل(العراق)
صباح مرشود منوخ العبيدي	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	جامعة تكريت

ملحق رقم (08):

البرنامج التعليمي التعلمي:

تم وضع البرنامج التعليمي التعلمي في شكل CD، ويحتوي على جميع محاضرات مقياس المعلوماتية والتعليم عن بعد للموسم الجامعي 2020_ 2021 السداسي الأول، والمحاضرات المبرمجة للطلبة، وعروض power pointالمبرمجة للمجموعتين التجريبيتين.