التفاعل بين الدافع المعرفى وأنماط المتعلمين فى بيئة تعلم تشاركية وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمى لطلاب تكنولوجيا التعليم

أ/ إسراء ممدوح عبد النعيم علي[١] أ.د إيمان صلاح الدين صالح[٢] أ.م.د/ شيماء سمير محمد[٣]

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر بيئة التعلم التشاركية باستخدام أحد نظم إدارة التعلم Moodle القائمة على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين وعلاقتها بتنمية الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم. وتكونت العينة من (١٠٠) طالبًا وطالبة من الفرقة الرابعة، قسم تكنولوجيا التعليم،كلية التربية النوعية،جامعة المنيا. تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وتمثلت الأدوات البحثية فى بيئة تعلم تشاركية، ومقياس الطموح الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم التشاركية فى تنمية الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم، وجاءت ترتيب مجموعات البحث كالتالى: تجريبية (١) دافع مرتفع متروي، تجريبية (٢) دافع مرتفع مندفع، تجريبية (٣) دافع منخفض متروي، تجريبية (٤) دافع منخفض مندفع. كما أوصت عديد من الدراسات منها (هبة عادل، ٢٠١٦) بضرورة استخدام الأساليب المعرفية (المتروي/ المندفع) في بيئات التعلم الالكترونية التشاركية.

الكلمات المفتاحية: الدافع المعرفي، أنماط المتعلمين، الطموح الأكاديمي.

Interaction between Cognitive Motivation and Style of Learners in a Participatory Learning Environment and Its Relationship to the Level of Academic Ambition for Students of Instrucational Technology.

M. Israa M. A. Ali Prof. Eman S. El-Din Saleh Dr. Shaima S. Mohamed

Abstract:

The aim of the present research was to identify the effect of a participatory

[١] باحث دكتوراه ، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية،جامعة المنيا.

[٢] أستاذ تكنولوجيا التعليم، ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث. جامعة حلوان.

[٣] أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية. جامعة المنيا.

learning environment based on the interaction between the level of cognitive motivation and the style of learners and its relation to the development of technological performance and the academic ambition of students of educational technology. The participants were (100) instructional technology majors enrolled in the fourth year, Faculty of Specific Education – Minia University. The research instruments included a participatory learning environment for the development of technological performance skills, a cognitive achievement test of skills, and an academic ambition scale. The findings indicated the effectiveness of the participatory learning environment in the development of the performance and cognitive aspects of the technological performance skills represented in interactive board and crisis management, and its effectiveness in developing the academic ambition of the students of educational technology. The order of groups was: Experimental one (high motive, thoughtful), Experimental two (high motive, impetuous), Experimental three (low motive, thoughtful) Experimental four (low motive, impetuous).

مقدمة:

يشهد الوقت الراهن ثورات عديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والمعرفة، مما يلقي على عاتق النظم التربوية مهمة إعداد جيل قادر على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية المختلفة من أجهزة ومواد تعليمية، دروس ومحاضرات إلكترونية، مقررات دراسية كاملة قائمة على الويب، وأخيراً بيئات تعلم تشاركية إفتراضية، وانطلاقاً من وجود عديد من التحديات التي يواجهها التعليم في مصر وفي مقدمتها الأخذ بمبدأ الجودة في التعليم إضافة إلى تغيير دور المعلم من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد للمتعلمين، فهو يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات المتعلمين ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ويتابع تقدمهم ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المطلوبة كما تغير دور المتعلم حيث أصبح نشطاً إيجابياً يتجلى في نشاطات إستطلاعية واستكشافية، فإدارة المعرفة في عصر الانفجار المعرفي من الأهداف الرئيسة للمنهج الدراسي، وإن توظيفها في برامج إعداد المعلم قد أصبح مطلباً ملحاً لمواكبة متطلبات سوق العمل، ومن ثم التركيز نحو الهدف لتحقيق النجاح المنشود، مما يسهم فى رفع طموحهم الأكاديمي أيضاً، الذي يمثل توقعات الطالب المعلم وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي.

أوضحت (إيمان صلاح الدين، ٢٠١٣، ١٦٧)[٤] أن كليات التربية والتربية النوعية تسهم بنصيب في إعداد قطاع كبير من القوى البشرية، ولا تستطيع تحقيق رسالتها في سبيل خدمة المجتمع والتنمية الشاملة إلاعندما ترتبط أهدافها بعديد من القدرات والمهارات المراد إكسابها للطلاب

(٤) أتبع في التوثيق نظام (*APA6*. American Psychological Association) (اسم المؤلف، تاريخ النشر: رقم الصفحة أو الصفحات باللغة العربية)

المعلمين، حتى يصبحوا قادرين على استخدام المستحدثات التكنولوجية، ومهارات التعامل معها، وتشمل برامج كليات التربية على مجموعة من المتطلبات الدراسية المرتبطة بإعداد الطلاب المعلمين للقيام بمهام متعددة

أشارت (زينب محمد، نبيل جاد، انجي محمد، ٢٠١٦، ٣) أن علماء النفس يؤكدوا على أن التعلم المبني على الخبرات الحسية هو التعلم المستمر حيث يتوقف الفهم الكامل لشئ معين على الخبرة البصرية، فالوسيلة البصرية تيسر عملية التعلم بتوفير صورة ترسخ المعنى بطرق أفضل للمهارة المراد تعلمها كما أنها تقدم خبرات جديدة تزيد من فاعلية التدريس لجميع مستويات المتعلمين وتعمل على تهيئة فرص جديدة لتيسير الحصول على المعلومات عن طريق استثارة أكبر عدد من الحواس البشرية فتجعل العملية التعليمية ممتعة وشيقة وتوفر للمتعلم الوقت الكاف ليعمل حسب سرعته الخاصة، مع تزويده بالتغذية الراجعة الفورية والتي تساعده على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقييم الذاتي المستمر.

أشار (عبد الله عبد الهادى،٢٠١٦، ٩٨) إلى أن الطموح الأكاديمي يعد سمة من سمات الشخصية الإنسانية ويؤثر بشكل مباشر على قدرة الأفراد فى اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر فى مستقبلهم، ويعد الطموح من أهم العوامل النفسية التى تدفع الفرد للقيام بالأنشطة إلي أقصى حد ممكن وتسهم فى إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية، ويؤثر الدافع المعرفي للمتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية.

حيث أوضحت (انتصار كمال،٢٠١٦، ١٢) أن مستوى الدافع المعرفي من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف.

بينما رأت (أروى نادر،٢٠١٥، ٢) أن مستوى الدافع المعرفي يؤثر فى المتعلمين ويرجع ذلك إلي اختلاف الأنماط الشخصية لديهم، إضافةً إلي اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، فلا تكون طرائقهم في تلقي المعلومة واحدة، فمنهم من يفضل التعلم من خلال بيئات التعلم التشاركية واستخدام الإنترنت ومنهم من يفضل ويميل إلي الطريقة المعتادة فى التعلم وهكذا، كما أن أهدافهم، في بلوغ الاستفادة القصوى وتلبية احتياجاتهم التعليمية لا تتحقق بنفس الدرجة، لذا يتوجب على القائمين على مثل هذا النوع من التعليم مراعاة هذا التمايز بين أنماط المتعلمين ومعرفة مايفضلونه من أدوات وبيئات الكترونية تشاركية أو معتادة للتعلم لتحقيق التعلم المنشود.

في هذا الصدد أكدت (بسمة أحمد،٢٠١٥، ٢٥) أن فهم كيفية تعلم الطلاب جزء مهم من عملية اختيار استراتجيات التعليم، فالتعليم فى كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التى تغفل أحياناً الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن الحاجة لفهم أنماط المتعلمين تتزايد فى ظل الدعوة إلي التعلم الجماعي داخل المؤسسات التعليمية، فعندما، يتم مساعدة المتعلمين على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة؛ فبذلك يكون لديهم فرصة التوصل إلي الأدوات التى يمكن أن تساعدهم فى التعلم وفى مواقف حياتية عديدة، فمعرفة المتعلم بنمط تعلمه يساعده على إتباع الاستراتجيات الملائمة لنمط تعلمه، لذلك فتعددت تلك الأنماط. بينما رأت (وفاء محمود،٢٠١٥، ٢٢) أن بيئة التعلم التشاركي من البيئات التي يمكن من خلالها استخدام أدوات وإمكانيات الانترنت المختلفة، وذلك إذا تم بناءها بشكل مناسب وتوظيف أدوات الانترنت التوظيف الأمثل لخدمة بيئة التعلم التشاركي، كما تساعد هذه البيئة فى مشاركة عدد كبير من أقران التعلم في بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، وذلك باشتراك المتعلمين ذوى الأنماط التعليمية المختلفة.

مشكلة البحث:

سعت الدراسة الحالية إلى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين فى بيئة تعلم تشاركية على الطموح الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم التشاركية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
٢. ما أثر مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية لطلاب تكنولوجيا التعليم على الطموح الأكاديمي.
٣. ما أثر أنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) في بيئة تعلم تشاركية لطلاب تكنولوجيا التعليم على الطموح الأكاديمي.
٤. ما أثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) في بيئة تعلم تشاركية لطلاب تكنولوجيا التعليم على الطموح الأكاديمي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة الطموح الأكاديمي من خلال بيئة تعلم تشاركية لدى

طلاب تكنولوجيا التعليم (مرتفعي، منخفضي) الدافع المعرفي وذوى النمط (المندفع، المتروى) لأنماط المتعلمين وذلك من خلال ما يلي:

١. تحديد التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم التشاركية وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
٢. الكشف عن أثر مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية على الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم.
٣. الكشف عن أثر أنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) في بيئة تعلم تشاركية على الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم.
٤. الكشف عن أثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) في بيئة تعلم تشاركية على الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث:

- إكساب المتعلم مهارات جديدة تسهم في تنمية قدراته وتعزز لديه طموحه الأكاديمي.
- الطموح الأكاديمي من أهم العوامل النفسية التي تدفع الفرد للقيام بالنشاط واستثمار الطاقة العقلية والنفسية إلى أقصى حد ممكن.
- يرفع الطموح الأكاديمي بالمستوى التحصيلي والمهاري للمتعلم فكلما زاد نجاحه وارتفع مستواه التحصيلي والآدائي كلما ارتفع الطموح الأكاديمي للمتعلم.
- من خلال بيئة التعلم التشاركية تم استخدامها لتنمية ورفع الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم.

أدوات البحث:

١. مقياس الدافع المعرفي. (أحمد محمد نورى،٢٠٠٤)
٢. مقياس أنماط المتعلمين. (حمدي الفرماوى، ١٩٨٥)
٣. مقياس الطموح الأكاديمي (محمد عبد التواب،٢٠٠٧ ؛ آمال عبد السميع أباظة،٢٠١٠) وإعادة حساب ثوابته الإحصائية.
٤. قائمة معايير تصميم بيئة التعلم التشاركية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي بالحدود التالية:

١. **حدود العينة:** تم تطبيق البحث على عينة من انماط المتعلمين قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم واقتصر تصنيفهم وفق الأسلوب المعرفي (متروي ومندفع) .
٢. **حدود مكانية:** معامل قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
٣. **حدود زمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

منهج البحث ومتغيراته:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية (المسح الوصفي، وتطوير النظم) في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرات المستقلة للبحث على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم، وتمثلت متغيرات البحث في:

١. **المتغيرات المستقلة:** يتضمن البحث الحالي **متغير مستقل:** تمثل في بيئة التعلم التشاركية **Moodle**.
٢. **المتغيرات التصنيفية:** متغيرين تصنيفيين، وهما: مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض)، الأسلوب المعرفي (متروي/ مندفع).
٣. **المتغيرات التابعة:** الطموح الأكاديمي.

إجراءات البحث:

تمثلت خطوات البحث واجراءاته في الآتي:

أولاً . مرحلة الإعداد والتخطيط:

١. الإطلاع على عديد من الدراسات والمراجع والكتب والدوريات والأدبيات التربوية.
٢. دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد مادة المعالجة التجريبية، وإعداد أدوات البحث.
٣. إعداد قائمة بمعايير تصميم وانشاء بيئات التعلم التشاركية، وإجازتها وعرضها على عدد من خبراء تكنولوجيا التعليم وإجراء التعديلات المقترحة.

ثانيا . مرحلة التصميم والبناء:

١. تحديد نموذج التصميم التعليمي المناسب لإجراءات البحث.
٢. تحديد الأهداف العامة، وصياغة الأهداف التعليمية.

٣. تحديد عناصر المحتوي التعليمي والمهارات التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية.
٤. تصميم مادة المعالجة التجريبية والمتمثلة في بيئة تعلم تشاركية وفق معايير التصميم.
٥. إنتاج مادة المعالجة التجريبية وإجازتها بعرضها على مجموعة من المحكمين وإبداء الملاحظات المطلوب تعديلها وإجراء التعديلات المقترحة.
٦. إعداد أدوات القياس والتقييم واستطلاع آراء المحكمين حول صلاحية الأدوات للتطبيق ثم حساب الثوابت الإحصائية.

ثالثاً . مرحلة التطبيق والتجريب:

١. **التطبيق الأولي:** يهدف التجريب الاستطلاعي (التجريب المصغر) للتأكد من وضوح صياغة المحتوى والإرشادات وسلامة الارتباطات وحساب صدق وثبات الأدوات، وإجراء التعديلات المقترحة تمهيداً لتطبيقها على مجموعة البحث..
٢. **التجريب النهائي:**
- اختيار طلاب عينة البحث، وتصنيفهم.
- تطبيق أدوات القياس على مجموعات البحث كتطبيق قبلي.
- تطبيق مادة المعالجة التجريبية على مجموعة البحث.
- تطبيق أدوات القياس على مجموعات البحث كتطبيق بعدي.
- الحصول على البيانات ومعالجتها إحصائيًا لاختبار صحة فروض البحث والتوصل إلي النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة علي ضوء نتائج البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

الدافع المعرفي Cognitive Motivation

يعرفه (عبد الستار مرهون، ٢٠١٥) الدافع المعرفي إنه الراحة والرضا حين يتعلم الطالب شيء جديد أو يكشف عن شيء لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً.

أنماط المتعلمين Style of Learners

عرفتها (هالة أبو النادى،٢٠١٠) أنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

تعرف إجرائياً بأنها: طريقة الفرد الخاصة في استقبال المعلومات وطريقته في معالجتها

وذلك من خلال استخدام طرق خاصة ومفضلة لديه في بيئة التعلم التشاركية، تختلف من نمط متعلم لآخر.

بيئة التعلم التشاركية Participating Learning Environment

يعرفها (محمد فاروق، ٢٠١٥) بأنها الاستخدام الحر لمجموعة من الخدمات والأدوات والتقنيات والبرمجيات الاجتماعية من قبل المتعلم والتي تمكنه من إدارة عملية تعلمه وبناء معارفه في سياق اجتماعي من خلال تقديم وسائل للتواصل مع باقى المتعلمين ذوى الانماط التعليمية المختلفة لتبادل المعارف الفعالة.

تعرف إجرائياً بأنها: بيئة قائمة على بعض أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي الخاصة ببرنامج Moodle لما له من أساليب فعالة فى التواصل والمشاركة كما أنه يعمل على بناء المعارف الجديدة وتنمية الطموح الأكاديمي لدى المتعلمين.

الطموح الأكاديمي Academic Ambition

عرفه (عبد الله عبد الهادى،٢٠١٦) مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق اهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي.

يعرف إجرائياً بأنه: المستوى الذي يصل إليه المتعلمين من خلال ما يبذلوه، من أجل تحقيق المستوى العلمي وتحقيق مطالبهم المرتبطة بإنجازهم المستقبلي.

الإطار النظري:

اشتمل الإطار النظري في الدراسة الحالية على أربع محاور، تناول المحور الأول الطموح الأكاديمي وقدم المحور الثاني بيئات التعلم التشاركية، وعرض المحور الثالث مستوى الدافع المعرفي، وأظهر المحور الرابع أنماط المتعلمين.

المحور الأول ـ الطموح الأكاديمي:

يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية ويؤثر بشكل مباشر على قدرة الأفراد في اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر في مستقبلهم، ويعرف بأنه هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وامكانياته واستعداداته سواء كان هذا الجانب أكاديمياً أو مهنياً أو عاماً، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مر بها، ويعد مستوى الطموح من أهم العوامل النفسية التي تدفع الفرد للقيام بالنشاط واستثمار الطاقة العقلية والنفسية إلى

أقصى حد ممكن، ويتأثر الطموح الأكاديمي بالمستوى التحصيلي والمهاري للمتعلم فكلما زاد نجاحه وارتفع مستواه التحصيلي والآدائي كلما ارتفع مستوى الطموح الأكاديمي للمتعلم.

ماهية الطموح الأكاديمي:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم الطموح الأكاديمي، منها: (هيا سليمان، ٢٠١٧، ٢٣؛ عبد الله عبد الهادى،٢٠١٦، ٤٥؛ يوسف عبد الفتاح،٢٠٠٩، ٢٢؛ شريف مهنى،٢٠٠١، ٣٦؛ فرج عبد القادر وآخرون،٢٠٠٩، ٢٥) والتى أجمعت على الآتى:

- الطموح الأكاديمي مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق اهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة واطاره المرجعي.
- درجة تحقيق الهدف الممكن الذى يضعه المتعلم لنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه الأكاديمي والمهنى، والتغلب على مايصادفه من مشكلات ووفق خبرات النجاح والفشل التى مر بها المتعلم.
- هدف ذو مستوى محدد يتطلع المتعلم إلي تحقيقه فى جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته، كما يتحدد مستوى هذا الهدف فى ضوء الإطار المرجعى للمتعلم فى حدود خبرات النجاح والفشل التى مر بها عبر مراحل النمو المختلفة.
- المستوى الذى يطمح المتعلم أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، سواء فى تحصيله الدراسى أو فى انجازه العلمى، أو فى نتائجه أو فى مهنته.

العوامل المؤثرة فى الطموح الأكاديمي:

أوضحت عديد من الدراسات وجود بعض العوامل أو المحددات ذات التأثير على المتعلمين فى طموحهم الأكاديمي، وقد تم تصنيف هذه العوامل إلي عوامل ذاتية شخصية وعوامل بيئية واجتماعية، ولكن هذه العوامل يختلف مقدار تأثيرها من متعلم لآخر حسب العمر والمرحلة التعليمية التى وصل إليها، ومن هذه العوامل:

- **العوامل الذاتية الشخصية:** يرى (حسين السعيد،٢٠١٢، ١٦) أن مستوي الطموح يتغير حسب تغير العمر والنوع فإنه يتأثر بتطور العوامل الذاتية والشخصية للمتعلم، كذا يتأثر بالخبرات التي يكتسبها المتعلم خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته المختلفة ناجحة كانت أو فاشلة.
- **عوامل بيئية واجتماعية:** بجانب العوامل الذاتية التى تسهم بشكل كبير فى رسم

طموحات المتعلمين توجد عوامل خارجية أخرى تعمل جنباً إلي جنب مع العوامل الذاتية، وهذه العوامل تلعب دوراً مهماً فى تحديد المتعلمين لمستوى طموحاتهم وذلك بما تتيحه من فرص أو ما تضعه من عقبات مثل: المستوى الاجتماعى والاقتصادى،الجماعة المرجعية وتوقعات المتعلمين/الطلاب الآخرين.

النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي:

تعددت النظريات التي تناولت الطموح بشكل مباشر أو غير مباشر وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تناولت الطموح الأكاديمي:

١. **نظرية التحليل النفسي:** أشار (جولبرت بيرنارد J , Bernard ,1993)، إلي أن فرويد Freud، يري أنه يوجد جانبين للطموح جانباً سلبيا وجانباً إيجابياً. وتري نظرية التحليل النفسي أن الطموح الأكاديمي يمكن أن يتشكل من خلال ميكانزميات الدفاع مثل الإسقاط والتوحد، حيث يُسقط الآباء طموحاتهم علي أبنائهم، وقد يتوحد الأبناء مع الآباء ويتبنون طموحاتهم في ضوء ما يتمتعون به من قدرات وامكانيات تتفق مع هذا الطموح.

٢. **نظرية القيمة الذاتية للذات لأسكولنا Escolana:** تري لاسكونا أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الإختيار، إضافة إلي احتمالات النجاح والفشل المتوقعة لذا يضع الفرد توقعاته في ظل قدراته، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات، منها:

- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- لدى الأفراد ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من القيمة الذاتية للهدف.

أنواع الطموح الأكاديمي:

شير (حسين السعيد، ٢٠١٢، ٥٥) أن للطموح نوعان، هما:

١. **طموح إيجابي:** يتمثل في النزعة لتحقيق نجاحات مستمرة.
٢. **طموح سلبي:** يتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

الدراسات السابقة التى تناولت الطموح الأكاديمي:

أشارت نتائج دراسة (حنان حسين، ٢٠١٧) أن أكثر الأبعاد التي لعبت دوراً هاماً في

التنبؤ بالاندماج هي بعدى الطموح الأكاديمي والاتجاه نحو التفوق. حيث تنبأ هذين البعدين بكل من الاندماج المعرفي والإندماج السلوكي والاندماج بالتفويض والدرجة الكلية للطموح الأكاديمي. وأوصى البحث بضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية الطموح الأكاديمي للطلاب. ووضع برامج إرشادية لاطلاع الطلاب على طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات الطموح وأهمية الطموح للنجاح في الحياة الجامعية. وضرورة وضع البرامج الإرشادية لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مما يسهم في تحقيق الطموح الأكاديمي للطلاب. والعمل على توجيه الطلاب إلي أهمية وضع مستوى من الطموح التعليمي والمهني يتناسب مع ما لديهم من قدرات وإمكانات والسعي إلي تحقيقه لأن ذلك يسهم في تحقيق الطموح الأكاديمي للطلاب.

نتائج دراسة (Eric & Benedict, 2015) توصلت إلي أن للأب والام دور هام فى رفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب،لذلك يجب غرس الطموح الأكاديمي فى الطلاب والتأكيد على الآباء بالإهتمام بالقراءة عن الطموح الأكاديمي وكيفية تنميته لدى الأبناء (الطلاب) ويكون لديهم استعداد لذلك.

دراسة (نيفين عبد الرحمن،٢٠١١) توصلت نتائجها إلي وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيًا، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين جميع أبعاد قلق المستقبل وبين الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل على فاعلية الذات.

المحور الثاني . بيئات التعلم التشاركية:

ماهية بيئات التعلم التشاركية:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم بيئات التعلم التشاركية، منها: (حسن ربحى، عبداللطيف الجزار، محمود حسن،٢٠١٢؛ O'Donnell,Hmelo-Silver& Erkens,2013؛ Biasutti,2011؛ محمد أمين،٢٠٠٧؛ محمد عطية، ٢٠٠٩) التى أجمعت على الآتى:

- بيئات التعلم التشاركية تمثل منظومة من العمليات التشاركية والتفاعلية التى تتم بين كل من المعلمين والمتعلمين ومصادر التعلم فى عملية التعلم، بحيث يتخلل التفاعل الإيجابى النشط الحوار والتفاوض الذى يؤدى إلي فهم وتطبيق المعرفة فى مهمات التشارك.

- منظومة من الإجراءات التى توظف الحوار الاجتماعى من خلال الأدوات/ البرمجيات الاجتماعية بما يكفل مشاركة جميع أعضاء الفرق بالحوار وإبداء آرائهم خلال التفاعلات الاجتماعية، سعيًا لبناء وتكوين المعرفة، ومن ثم تطبيقها فى مكانها المناسب.
- بيئة قائمة على بعض أدوات التعلم الإلكتروني التشاركى، مثل محررات الويب التشاركية، التدوين المرئى، ناقل الأخبار لبناء المعارف الجديدة وإحداث التفاعل الاجتماعى والمشاركة بين أعضاء المجموعة لتحقيق الأهداف أو تنفيذ مهام محددة.
- الاستخدام الحر لمجموعة من الخدمات والأدوات والتقنيات والبرمجيات الاجتماعية من قبل المتعلم والتى تمكنه من إدارة عملية تعليمه وبناء معارفه فى سياق اجتماعى من خلال تقديم وسائل للتواصل مع باقى المتعلمين لتبادل المعارف الفعالة.
- بيئات تعليمية حديثة توظف تكنولوجيات التعليم والمعلومات والاتصالات المتقدمة، وتقوم على أساس الكمبيوتر والشبكات الإلكترونية.

فى ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة بيئات التعلم التشاركية على أنها:

بيئة تعلم تم انتاجها وإدارتها بواسطة نظام إدارة المحتوى Moodle وفق معايير انتاج بيئات التعلم التشاركية، وهي عبارة عن منظومة متداخلة من العناصر قائمة على التفاعل والمشاركة الاجتماعية بين المتعلمين، حيث أنهم يتشاركون فى إنجاز المهمات أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة باستخدام الويب كوسيط للاتصال وتبادل الأفكار والخبرات.

خصائص بيئات التعلم التشاركية:

تقوم بيئة التعلم التشاركي على مجموعة من الملامح والخصائص حددتها دراسة كلاً من: (محمد البسيونى والسعيد عبد الرازق ودواليا حبشى، ٢٠١٢، ٥٢ ؛ ريهام محمد،٢٠١٢، مرتضى جبار،٢٠١٥؛ وفاء محمود،٢٠١٦) فى:

- تطبق كثير من النظريات التربوية، مثل: التعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على المشروعات.
- التعلم متمركز حول المتعلم، إذ تشمل على أنشطة جماعية يقوم بها المتعلمون مثل الواجبات، والمشروعات البحثية ودراسة الحالة، والعروض التعليمية، ويقتصر دور المعلم على بناء تلك الأنشطة وتوجيه التعلم، وأنشطة التعلم الجماعى.
- الدمج بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء فى المجال، مما يساعد على تخطى الحواجز أثناء عملية التعلم ومواكبة التطورات العلمية فى المجال.

- الثواب الاجتماعى يحبث لاتتم المكافأة إلا بعد إنهاء العمل الكلى.
- المسئولية الفردية، فكل فرد مسئول عن إتقان التعلم الذى تقدمه المجموعة من خلال نشاطه وتفاعله المستمر داخل المجموعة عبر الويب.
- التركيز على توافر التنسيق الكافى، حيث يتاح للطلاب بناء معرفتهم الجديدة فى جو تشاركى يتسم بالتنظيم والتنسيق الكافى فى ظل تنوع المهام والأنشطة والأدوات وتداخل الاتصالات.
- التدريب الجماعى من خلال مواقف اجتماعية تواصلية، حيث يتم تدريب المتعلمين على المهارات الاجتماعية المطلوبة للتعلم الجماعى، وإثارة دوافعهم لاستخدامها.

مما سبق يستخلص أن بيئات التعلم التشاركية تساعد على توفير التفاعل والتشارك وتكوين العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين المتعلمين والمعلمين والتى تزيد من دافعيتهم للتعلم، كما أنها تتيح لهم الأدوات الكافية التى تمكنهم من بناء محتواهم التعليمي دون الاعتماد على استخدام محتوى جاهز يقدمه لهم المعلم، بل يكون دور المعلم موجه ومشرف وميسر للعملية التعليمية.

الأسس النظرية التى تقوم عليها بيئات التعلم التشاركية:

لقد تعددت مداخل تصميم بيئات التعلم التشاركية في ضوء النظرية المعرفية والتي منها نظرية معالجة المعلومات ونظرية الترميز المزدوج، وغيرها من النظريات التي تركز على العمليات العقلية التي تحدث أثناء التعلم، والتي تهدف إلى استقبال المعرفة من المدخلات الحسية مثل الاحساس والادراك والتذكر والاستدعاء، والتفكير، وغيرها من العمليات الأخرى التي تشير إلى المراحل التي يمر بها الآداء العقلي (السيد عبد المولى، ٢٠١٠)

أيضاً يشير (Hui & Han-tao, 2007) إلى أن النظرية البنائية تعرف التعلم بالتطورات الناتجة في المنظومات المعرفية الوظيفية للمتعلم، بحيث يبني المعرفة اعتمادًا على خبراته السابقة، وعلى أساس أن وظيفة المعرفة تتمثل في التكيف مع تنظيم العالم المحسوس. كذلك يرى (Mills, 2000) توافق بين النظرية السلوكية والتعلم عبر بيئات التعلم التشاركية لأن كلاهما ينصب اهتمامه بشكل أساسي على سلوك المُتعلم مع محاولة التقاطه وقياسه بطريقة موضوعية ثم تحليل هذه الحقائق والملاحظات التجريبية للتأكد من حدوث التعلم.

وعلى الجانب الآخر أظهرت الدراسات أهمية تضمين الأساليب المعرفية للمتعلمين ببيئات التعلم، حيث أنه وجد اهتماماً بالغاً في الآونة الأخيرة، فمن خلاله تكون بيئة التعلم قادرة

على تلبية احتياجات المتعلمين وفقاً لاختلاف الأساليب المعرفية عند المتعلمين (محمد الهادي، ٢٠١١)

إن عملية بناء وتصميم بيئة تعلم تشاركية لا تكتمل بمعزل عن الأسس والمبادىء المختلفة التى نادت بها النظريات التربوية سواء السلوكية أو المعرفية أو الاتصالية، حيث أشار (إبراهيم عبد الوكيل، ٢٠١٢، ٤٣٧) إلي مجموعة من الأسس التى تقوم عليها بيئات التعلم التشاركية يمكن إيجازها فيما يلى:

- حسن اختيار المداخل التدريسية والنظريات التربوية التى يتم من خلالها توظيف التكنولوجيات أهم من اختيار التكنولوجيات نفسها.
- جودة بيئة التعلم التشاركية ونجاحها تتأثر بدرجة كبيرة بالممارسات التدريسية التى يتم توظيفها من خلالها.
- الاعتماد على التقنية الرقمية فى تخزين ونشر المحتوى التعليمى التشاركى.
- الانتقال من البحث عن المعرفة إلي التفكير التأملى فى تلك المعرفة وانتقاء مايصلح منها بالاعتماد على التفكير التأملى والناقد.
- الانتقال من فكرة استقبال المتعلمين للمعلومات إلى مشاركتهم فى بنائها.
- الانتقال من تخطيط التعليم للمتعلم إلي تخطيط التعلم بواسطة المتعلم نفسه بحيث تتيح بيئات التعلم التشاركية للمتعلم إمكانية بناء بيئته الشخصية التى يشارك فها مع الآخرين دون الاعتماد على بيئات جاهزة مخططة سلفًا للمتعلم.
- اعتماد التقويم داخل بيئة التعلم التشاركية على محكات تتعلق بأداء المتعلم نفسه فيما ينتجه ويطوره عبر هذه البيئة.
- التركيز على فكرة الاعتماد المتبادل بين المتعلمين بمعنى أن يتوافر داخل بيئة التعلم التشاركية أنشطة ومهام متنوعة تراعى ميول ورغبات واهتمامات الطلاب، وتكون قادرة على استثارة تفكيرهم، بحيث يتطلب تنفيذها حاجة كل متعلم لمعاونة زميله فى إتمامها، مع توفير القدر المعقول من الإرشادات والتوجيهات.

ميزات بيئة التعلم التشاركية:

تتميز بيئة التعلم التشاركي بعدة مميزات عن غيرها من البيئات التعليمية الآخرى من حيث شكلها ومضمونها، حيث أشار (محمد رفعت، والسعيد محمد، ودواليا خيرى،٢٠١٢) إلي مجموعة من المميزات والفوائد لبيئة التعلم التشاركى كما يلى:

- استخدام المتعلمين لمصادر المعلومات فى بحثهم وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلي المعلومات من مصادر التعلم المختلفة وجمعها وتنظيمها.
- إضافة قيمة لهذه المصادر من خلال تداول المتعلمين لها وبناء تمثيلات لمعارفهم الخاصة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- الدمج بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء فى المجال مما يساعد على تخطى الحواجز أثناء عملية التعلم ومواكبة التطورات العلمية فى المجال.
- الحصول على نتائج تعليمية أفضل فى وقت أقصر.
- البقاء على تركيز ذهن المتعلم.
- تشجيع المتعلمين على استكشاف المزيد من الحلول لمشكلات تعليمية من خلال المناقشات وتبادل المعلومات والآراء والأفكار مما يعمل على توسيع الأفق للمتعلمين نتيجة اختلاف الآراء وتنوعها.

وقد أجريت عديد من الدراسات التى كشفت عن مميزات بيئات التعلم التشاركى ومنها: دراسة (إسلام جابر، ٢٠١٨) التى أوصت بالأخذ بنظم إدارة التعلم المختلفة التى تعتمد على استراتجية التعلم الإلكترونى التشاركية، وأهمية بيئات التعلم التشاركية فى المراحل التعليمية المختلفة لما لها من تأثير فى إثراء عملية التعلم من خلال تكليف المتعلمين بمشروعات تشاركية تساعدهم على بناء المعارف الجديدة، وأسفرت النتائج بضرورة توظيف واستخدام بيئات التعلم التشاركي لتنمية مهارات التعاون والمشاركية بين المتعلمين، وتبادل الآراء والخبرات فيما بينهم.

دراسة (Janssen, Jeroen, 2017,25) التى هدفت إلي أن بيئات التعلم التشاركية تساعد على التعلم النشط والفعال، وتطبق الكثير من الدراسات التربوية مثل التعلم التعاونى، واوصت الدراسة أن لبيئات التعلم التشاركى أثر ايجابى فهى تعزز مهارات التفكير الناقد، ومشاركة انشاء المعرفة، والتعلم التبادلي حيث يأخذ كل متعلم مسئولية تعلمه.

دراسة (منال مبارز، ٢٠١٦) التى هدفت إلي تحديد أدوات التعلم الإلكتروني غير المتزامنة داخل بيئات التعلم التشاركي، وتحديد التصميم التعليمي لأدوات التعلم الإلكتروني غير المتزامن داخل بيئات التعلم التشاركية، وقياس أثر هذه الأدوات على تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت، ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث أن أدوات التعلم التشاركي غير المتزامن قد حققت فاعلية كبيرة فيما يتعلق بزيادة نسبة التحصيل المعرفي للتلاميذ.

أوضحت (هدى الصغير، ٢٠١٥، ٣٢) إلي أهمية بيئة التعلم التشاركية فى تنمية المسؤولية الفردية والجماعية، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعى بين المتعلمين، الأمر الذى يساعدهم على تبادل الأفكار واحترام آراء الآخرين وتقبلها، ويدربهم على حل المشكلات، والقيام بالنشاط على شكل مجموعات يؤدى دوراً كبيراً فى توطيد العلاقات بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة آخرى ومن ثم تبادل الخبرات والمعلومات عبر الحوار البناء والمناقشة.

كشفت دراسة (Johnson, 2013) أن بيئات التعلم التشاركية تمكن المتعلمين من توسيع احتياجاتهم التعليمية واحتياجات الآخرين، كما أن الآثر الايجابى لبيئات التعلم التشاركية عبر الويب يعزز مهارات التفكير الناقد، ومشاركة وإنشاء المعرفة، والتعلم التبادلى حيث يأخذ كل متعلم مسؤولية تعلمه على عاتقه.

المحور الثالث ـ الدافع المعرفي:

ماهية الدافع المعرفي:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم الدافع المعرفي، ومنها (عبد الستار مرهون، ٢٠١٥، ١٦؛ Valler,2011,20؛ سامى سلطى،٢٠٠٩، ١٢) ولكنها أجمعت على ما يلي:

- الدافع المعرفي يعنى التحسس بالراحة والرضا حين يتعلم الطالب شيء جديد أو يكشف عن شيء لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً.
- الدافع المعرفي الرغبة في المعرفة والإتقان وحل المشكلات.
- الدافع المعرفي يشير إلى الرغبة في الفهم والمعرفة، ويتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي.
- ميل الفرد المستمر لاكتساب المعلومات وزيادتها والحرص على معالجتها بصورة شخصية والترحيب بالمخاطرة فى سبيل الحصول عليها.
- الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد فى البحث عن المعلومات والحصول عليها وتنميتها وترحيب الفرد بالمخاطرة فى تحمل الصعاب والمتاعب وحرصه على التطبيق العملى لموضوعات المعرفة.

فى ضوء ما سبق يتضح أن الدافع المعرفي رغبة الفرد المستمرة والدائمة للحصول على المعلومات المختلفة وزيادتها والتطبيق العملى وحل المشكلات واستخدام الرموز وتحمل الصعاب

والمتاعب فى سبيل الحصول على المعلومات.

أشارت دراسة (محمود إبراهيم،٢٠١١، ١٢) إلى أبرز مكونات الدافع المعرفي:

- المكون المعرفي: والذى يتمثل فى معرفة المعلومات الجديدة بصفة عامة، واستكمال المعارف الخاصة بموضوع ما.
- المكون الانفعالى: ويتمثل فى رغبة الفرد فى إزالة حالة التوتر الناتجة عن غموض المواقف التى يتعرض لها، أو التناقض فى بعض الأمور المعرفية.

نظريات الدافع المعرفي:

نظرية الحمل المعرفي: تؤكد هذه النظرية على أن الدافع المعرفي (مرتفع /منخفض) يعد من الممارسات العملية وذلك للرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد فى البحث عن المعلومات والحصول عليها وتنميتها بهدف تحسين وتطوير عمليات التدريب للمتعلمين أثناء التعلم وزيادة طموحهم الأكاديمي، واستخدام عدد من المستحدثات والبيئات الإلكترونية التشاركية المختلفة التى تساعد على تقليل التأثيرات الناتجة عن ظهور الحمل المعرفي المتداخل نتيجة لاستخدام المواد التعليمية المتعددة، بهدف ضمان تفعيل تعلم المتعلمين وفق أنماطهم المتنوعة.

ترى الباحثات أن تلك النظرية السابقة لها علاقة وطيدة بالدافع المعرفي حيث أن بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية تعمل على رفع الدافع المعرفي لدى المتعلمين وذلك من خلال الأنشطة التعليمية والمهام والتكليفات التى يقومون بها داخل البيئة فمنهم من يستجيب لتلك الأنشطة بدافع معرفي مرتفع ومنهم من يكون دافعه المعرفي منخفض.

تصنيفات الدافع المعرفي:

تعددت تصنيفات الدافع المعرفي منها(الدوافع وفقاً لمصدرها،الدوافع البيولوجية، الدوافع وفقاً لمستوياتها المختلفة)، وقد أختارت الباحثة تصنيف (خليل المعايطة، ٢٠١٠، ٧٦) حيث أنه يمكن تصنيف الدوافع وفق للمستويات المختلفة للمتعلمين، وذلك للأسباب التالية:

١. مستوى الدافع المعرفي المرتفع، يكون لدى المتعلم الرغبة في الفهم والمعرفة لمجريات الأمور، ويتجلى ذلك في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوكه الأكاديمي مما يسهم فى موضوع البحث الحالي.
٢. مستوى الدافع المعرفي المنخفض يكون لدى المتعلم بطء فى السعى وراء المعلومات فتكون طريقته لاكتساب المعلومة بطريقة عشوائية غير منظمة، ويكتفى بمعرفة المعلومة بطريقة سطحية ومباشرة، وذلك يتضح من خلال البحث الحالي.

كما أنه يمكن تصنيف الدوافع التى تغطى كل أشكال السلوك الإنسانى بأكثر من طريقة مختلفة، فيمكن تصنيف الدوافع طبقاً لمصدرها إلى ثلاث فئات.

قسم (بسام محمد،٢٠١٠، ٣١) هذه الفئات إلى:

١. الدوافع الخاصة بالجسم، والتى تساهم فى تنظيم الوظائف الفسيولوجية.
٢. الدوافع الخاصة بإدارك الذات، والتى تؤدى إلى إدراك الذات.
٣. الدوافع الاجتماعية، الخاصة بالعلاقات بين الأفراد.

أسباب ارتفاع وانخفاض الدافع المعرفي:

إن انخفاض الدافع المعرفي ظاهرة أكاديمية يهتم بها المعنيون بالتعليم، وتتحدد أسباب هذا الانخفاض فى الآتى:

أولاً . الاستعداد للتعلم:

أوضحت (نايفة محمود، ٢٠٠٠، ١٧٣) انخفاض بعض حالات الدافع المعرفي إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم، ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياجيه الذي حدد الاستعداد النمائي حين افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعاب وتمثل الخبرة التي تقدم له، والمثال على ذلك عدم استطاعة الطفل استيعاب مفهوم الاحتفاظ بالوزن عند تغير الشكل في سن ثلاث سنوات حيث يتحدد استيعاب الطفل للخبرة التي تقدم له بما توفره المرحلة التطورية من استعداد.

ثانياً . الممارسات الصفية:

يرى كلًا من (بلقيس أحمد، توفيق أحمد، ٢٠٠٩، ١٠٧) تتضمن الممارسات الصفية جانبين رئيسيين، هما: ممارسات تتعلق بالطلبة وممارسات تتعلق بالمعلمين.

١. **ممارسات تتعلق بالطلبة:** يمثل الطلبة خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة عموماً لذلك يمكن القول أن سلوك الطلبه الصفي هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية الصفية، وطالما أن الطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعي فلابد من اعتبارها عند فهم سلوكه التحصيلي ودافعيته المعرفية.
٢. **ممارسات تتعلق بالمعلمين:** يعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم، لذلك يستطيع المعلم إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع غيره إحداثها.

ثالثًا . المواد والخبرات التعليمية:

أوضح كل من (يوسف محمود، نايفة محمود،٢٠٠٠، ٢٤٠) أنه يوجد بعض أساليب مساهمة المواد والخبرات التعليمية في انخفاض الدافع المعرفي، منها:

١. غموض الأهداف التي يراد من الطالب تحقيقها وعدم تدرجها.
٢. عدم تناسب مستوى العمل المطلوب تعلمه مع قدرات الطالب وإمكاناته.
٣. عدم ارتباط مواضيع التعلم بميل الطالب وبالحياة الواقعية له.
٤. إهمال التظيف الفعال للتعلم القبلى المرتبط مباشرةً بالتعلم الحالى.
٥. إهمال توضيح أهمية الخبرة التعليمية في بداية الدرس.
٦. عدم تنوع الخبرات التعليمية التعلمية.

علاج أسباب انخفاض الدافع المعرفي:

يرى (محمد عباس،٢٠١٢، ٩) يمكن علاج مشكلة انخفاض الدافع المعرفي من خلال الآتى:

١. استخدام بيئات التعلم التشاركية تسهم فى رفع مستوى الدافع المعرفي لدى المتعلمين من خلال المناقشات وطرح الأفكار بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، والعمل على حل أنشطة ومهام تسهم فى العمل التشاركى سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.
٢. استخدام استراتيجيات مناسبة مثل: النمذجة بحيث يطرح على الطالب نماذج موجودة في المجتمع القريب حققت نجاح كبير من خلال المثابرة والاجتهاد.
٣. تعديل الأفكار الخاطئة لدى الطالب وإبعاد مصادرها، وإحلال أفكار إيجابية بدلاً منها.
٤. الإيمان بقدرات الطالب وتوجيهه للمكان المناسب لقدراته.
٥. وضع خطة عمل للطالب يتحول بها تدريجيًا لإدراك أهمية الدراسة بشرط أن تتناسب مع شخصيته.
٦. إقناع الطلاب بأهمية التعلم يوقظ فيهم الشعور بضرورة نيل التعلم ويحفزهم للقيام بأنشطته.
٧. توفير البيئة الصفية التي تعمل على تحفيز التعلم عند الطلاب.
٨. توفير مواقف تربوية تعليمية تستثير فيهم الشعور بالدهشة أو الحيرة.
٩. تزويد الطلاب مقدمًا بأهداف الموضوع بحيث تكون واضحة.

١٠. يكشف المعلم لطلابه عن توقعاته المرغوبة والإيجابية عن أدائهم.

١١. النجاح يؤدي إلى تحفيز الفرد للتعلم.

مما سبق يتضح أنه توجد أسباب ارتفاع وانخفاض الدافع المعرفي ترجع إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم، ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له،ولكن توجد طرق علاجية لحل أسباب هذا الانخفاض، منها اقناع الطلاب/ المتعلمين بأهمية التعلم، تزويدهم بأهداف محددة لموضوع التعلم تكون واضحة أمامهم، توفير المواقف التعليمية التى تثير الذهن وتوقد الفكر وتجعل هناك رغبة ودافعية للتعلم.

الدراسات التى تناولت الدافع المعرفي:

أشارت نتائج دراسة (محمود مطر،٢٠١٤) إلى أن ارتفاع مستوى الدافع الرياضى لدى طلبة كلية التربية الرياضية حيث يتمتعون بمستوى دافع معرفى رياضى ايجابى مما يعطيهم الدافع للعطاء والعمل من اجل النجاح، والطلبة اللذين لديهم دافع معرفى رياضى هم طلبة متكيفين أكاديمياً واجتماعياً، على عكس الطلاب ذوى الدافع المعرفي المنخفض.

دراسة (محمد أحمد غنيم،٢٠٠٩) التى كشفت عن العلاقة بين مستويات الدافع المعرفي ونمو القدرة الإبتكارية، كما كشفت عن العلاقة بين مستويات الدافع المعرفي وأداء الطلاب على اختبارات القدرة الابتكارية فى كل فرقة دراسية على حدة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) فى الدافع المعرفي ترجع إلى متغير الفرق الدراسية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المراحل المختلفة فى الدافع المعرفي.

المحور الرابع . أنماط المتعلمين/ الأساليب المعرفية للمتعلمين (المتروي/ المندفع)

يعد الأسلوب المعرفي واحداً من أسس التمييز بين المتعلمين وتحديد نمط تعلمهم وتحديد الفروق الفردية بينهم، ويعد الأسلوب المعرفي (المتروي/ المندفع) أحد الأساليب المعرفية ذات الارتباط الوثيق بنمط التعلم الالكتروني وبيئات التعلم التشاركية، والتي لها أهميتها في سلوك المتعلم عند تفاعله مع بيئة التعلم، فالفرد المندفع يصدر استجابات سريعة دون المفاضلة بين البدائل ويرتكب عديداً من الأخطاء، أما المتروي فيحتفظ بالاستجابات حتى الانتهاء من المفاضلة بين البدائل المتاحة ولديه توقعات عالية في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

ماهية أنماط المتعلمين/ الأساليب المعرفية للمتعلمين:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم أنماط المتعلمين، ومنها: (James,2010,15، بسمة

أحمد،٢٠١٥،٢٠؛ هالة أبو نادى،٢٠١٠، ٣٣) ولكنها أجمعت على ما يلي:

- أنماط المتعلمين هى السمات النفسية والإنفعالية والفسيولوجية التى تقوم بدور مؤشرات ثابتة نسبياً للطريقة التى يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها ويستجيب لها.
- الطريقة التى يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، ومن ثم استرجاع هذه المعلومات والخبرات بالطريقة التى تمثل طريقته فى التعبير عنها.
- طريقة الفرد فى تعلم المعلومات والمهارات الأكاديمية الصعبة وتذكرها.
- الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

الخصائص المميزة لأنماط المتعلمين:

أشارت (بسمة أحمد،٢٠١٥، ٢٩) إلي أبرز خصائص أنماط المتعلمين:

١. يمكن قياسها عن طريق استخدام وسائل لفظية مثل الاستبيانات والمقاييس وأسئلة التقدير الذاتى، وتتميز هذه الوسائل بأنها تتجنب المشاكل الناتجة عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد والتى تؤثر على إجراءات القياس.
٢. خصائص أو أنماط سلوك ثابتة نسبياً فى مواقف متعددة، ولا يقصد بالثبات عدم قابليتها للتغيير، أو التعديل تماماً ولكن إن هذا التغيير لا يكون بصورة سريعة أو مفاجئة فى حياة الفرد مما يجعلها وسيلة مفيدة فى التنبؤ عن سلوك التعلم الذى يستخدمه الفرد فى المواقف التالية وبدرجة عالية من الدقة، ويمكن تعديل أنماط المتعلمين نتيجة الخبرة والنضوج والنمو حيث ينمو الفرد من الملاحظة المحسوسة إلي التأمل، ومن التصور المجرد إلي التجريب النشط.

مما سبق يستنتج أن فهم خصائص المتعلمين وكيفية تعلم الطلاب جزء مهم من عملية اختيار استراتيجيات التعليم، فالتعليم فى كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التى تغفل أحياناً الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن الحاجة لفهم أنماط المتعلمين تتزايد فى ظل الدعوة إلي التعلم الجماعى داخل المؤسسات التعليمية، فعندما يتم مساعدة المتعلمين على اكتشاف اساليبهم التعليمية الخاصة، فبذلك يكون لديهم فرصة التوصل إلي الأدوات التى يمكن أن تساعدهم فى التعلم وفى مواقف حياتية عديدة، فمعرفة المتعلم بنمط تعلمه يساعده على اتباع الاستراتيجيات الملائمة لنمط تعلمه، لذلك فتعددت تلك الأنماط. وسوف تراعي الباحثة هذه الخصائص أثناء التجربة.

يرجع الإهتمام بدراسة وتشخيص أنماط المتعلمين، إلي ماتقدمه من تيسيرات لكل من

المعلم والمتعلم لتكوين مجتمعات فعالة للتعلم يتم فيها تلبية جميع احتياجات المتعلمين على نحو محدد ومنظم.

حيث أشار (Miller,2013,55) إلي أن المسؤولية تقع على المعلمين فى فهم أساس التعلم بين المتعلمين، وتقديم المعارف الحالية بطرق متنوعة تلائم أولويات التعلم لدى كل المتعلمين. وبمعرفة المعلمين لأنماط المتعلمين تمكنهم من معرفة الاختلافات فى حاجات المتعلمين التعليمية، وتفسير هذه الحاجات على أنها تعبر عن طريقتهم، كما تمكنهم من تزويد المتعلمين باستراتيجيات تلائم تفضيلاتهم الدراسية، وتساعد فى التغلب على صعوبات الدراسة.

طرق مراعاة المعلم للفروق الفردية من حيث أنماط المتعلمين:

- أكثر حساسية لأنماط المتعلمين: حيث يمكن للمعلمين التحدث مع المتعلمين، أو ملاحظة أعمالهم أو يستخدمون أى طريقة آخرى، ايتعرفوا على تلاميذهم ويكونوا أكثر إدراكاً لطريقة التعلم المفضلة لكل منهم وذلك بلا شك يساعد المعلم على تكيف تدريسه ليلائم احتياجات المتعلمين.
- يتيح الفرصة أمام كل متعلم للاختيار من بين العمل بمفرده، أو مع زميله، أو مجموعة صغيرة، ليكون اكثر راحة فى مواد التعلم المختلفة.
- يأخذ فى اعتباره قدرات المتعلمين الإداركية أثناء تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة.
- تنويع تقنيات التدريس التى يستخدمها، لتشمل جميع أنماط المتعلمين.
- يجب أن يُشرك المعلم متعلميه المعلومات التى يمتلكها عن طبيعة نمط كل متعلم، وذلك لتشجيع المتعلمين من استخدام نمط تعلمهم بما يسهل عملية التعليم والتعلم.

العوامل المؤثرة فى أنماط المتعلمين:

يقصد بالعوامل المؤثرة فى أنماط المتعلمين، مجموعة من العناصر التى شأنها أن يجعل المتعلم يفضل طريقة بعينها فى التعلم أكثر من أى طريقة آخرى، حيث أشارت (منى حمودة،٢٠٠٧،٥٥) إلي أن العوامل المؤثرة فى أنماط المتعلمين يمكن تقسيمها إلي مجموعتين كما يلى:

- **الأولى:** تتعلق بخصائص الفرد المتعلم مثل القدرة على الاستدلال، والذكاء، قصد المتعلم، دوافعه واهتماماته.
- **الثانية:** تتعلق بموقف التعلم والبيئة المحيطة به مثل خصائص المنهج الدراسى ومحتواه

وأسلوب المعلم فى التدريس، والثقافة.

أوضحت دراسة (أحمد عواد، ٢٠٠٩) أن ظروف الموقف التعليمى والمنهج الدراسى وأسلوب المعلم فى التدريس، ومحتوى المقرر الدراسى، ومقدار الدافيعة لدى المتعلم، كلها من العوامل التى تؤثر على أنماط المتعلمين، وفى ضوء ذلك يجب أن يأخذ المعلمون هذه العوامل بعين الاعتبار عند تدريس المتعلمين.

أضافت دراسة(يوسف محمود، نايفة محمود، ٢٠٠٠) أن أنماط المتعلمين تختلف حسب اختلاف المثيرات البيئية والاجتماعية التى يتعرض لها هؤلاء المتعلمون مما يستلزم استخدام اساليب تعليمية متنوعة لكى تغطى حاجات المتعلمين من ذوى الانماط التعليمية المختلفة.

أشارت دراسة (Vincent & Dianne, 2011) أن الوعى وإدراك أنماط المتعلمين قد يفيد كل من المعلم والمتعلم، كما أكدت على أهمية أن يعد المعلمون للتكيف مع كل نمط من أنماط المتعلمين.

نظرية المرونة المعرفية التى تقوم عليها أنماط المتعلمين:

تؤكد هذه النظرية على أن التعلم يحدث بشكل أكثر فاعلية من خلال تنوع أنماط المتعلمين فى سياق التعلم الذى يتلقونه، وذلك لما تقوم به من دور إيجابى فى احداث نوع من الاستجابة السلوكية الموجهه للمتعلمين ذوى الأنماط المختلفة، نحو مدى فهمهم للبيئة المعرفية بفاعلية، كما انها تدعم الارتباط المفاهيمي وتقدم التمثيلات المتعددة للمحتوى، لتوضح وتبين مدى فهمهم للبنية المعرفية المقدمة لديهم.

تصنيفات أنماط المتعلمين:

تعددت أشكال وتصنيفات أنماط المتعلمين فهى تختلف عن بعضهم البعض في الطبائع والأنماط الشخصية، إضافةً إلى اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، فلا تكون طرائقهم في تلقي العلم أو التدريب واحدة، و أهدافهم في بلوغ الاستفادة القصوى و تلبية احتياجاتهم التعليمية لا تتحقق بنفس الدرجة، لذا يتوجب على القائمين على مثل هذا النوع من التعليم مراعاة هذا التمايز بين أنماط المتعلمين.

أكدت نتائج دراسة (هالة أبو النادى،٢٠١٠) على وجود اختلافات بين انماط المتعلمين تعود إلي نوع التخصص فى الثانوية العامة، إضافةً إلي عدم وجود فروق فى تفضيل نمط التعلم تعزى للجنس (ذكر–أنثى).

وأشارت دراسة (GECHE, 2009) إلى أن الطلاب يتعلمون على أساس أنماط تعلمهم والإستراتيجيات المفضلة لديهم وذلك من خلال خضوع المتعلمين لاختبارات تحصيلية ومعرفية تؤكد ذلك.

وقد اختيرت من تصنيفات أنماط المتعلمين المختلفة نمطي (المتعلم المندفع والمتعلم المتروى) وذلك لأن خصائص تلك النمطين تتناسب مع الدراسة الحالية وخاصة مع تصنيفات الدافع المعرفي (المرتفع والمنخفض) كما أنهما يتماشيان مع خصائص بيئات التعلم التشاركية، كما أنه فى ظل العصر الحالي السريع المتلاحق فأغلب المتعلمين يأخذون المعلومة سريعة دون التأني من مصدرها وأهميتها وعدم النظر إلي جودة الأداء بدلاً من سرعة الأداء فلا يوجد لديهم تروى عند البحث عن المعلومة أو تلقيها، وعند تطبيق مقياس أنماط المتعلمين، أظهرت النتائج أن أكثر الأنواع وجوداً هى نمطى(المتروى والمندفع) مما جعل الباحثة تأخذ تلك التصنيف فى الدراسة بجانب مناسبتهم لباقى متغيرات الدراسة.

أنماط المتعلمين ذوى النمط المندفع والنمط المتروي:

هي بمثابة العمليات التي يستخدمها الفرد فى تصنيف احداثه ومن تلك الانماط (الأساليب): المستقل/ المعتمد، المبسط/ المعقد، المنطلق/ المقيد، المخاطر/ الحذر، التقاربي/ التباعدي، المتروي/ المندفع وقد اختارت الباحثة ذلك النوع.

أشار(هشام محمد،١٠٩،٢٠٠٢) أن الإندفاع/ التروي سلسة من دراسات التصنيف التى قام بها كاجان وزملاؤه في أثناء عملهم في تصنيف الأساليب والأنماط التحليلية في مقابل الأساليب والانماط غير التحليلية، حيث لاحظ كاجان وزملاؤه أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالنمط الذى يتسم بالتروي، فى حين يرتبط الأسلوب غير التحليلي أو الشمولي بالنمط الذى يتسم بالإندفاع، ومن ثم فقد توصل كاجان وزملاؤه إلي أن الأفراد ذوي الاتجاه التحليلى يميلون بإستمرار إلي تأمل البدائل المتاحة للحل، كما أنهم يرتكبون أقل عدد من الأخطاء فى أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل الأفراد ذوو الاتجاه الشمولي إلي أن يعطوا استجابات سريعة مع ارتكاب عدد كبير من الأخطاء فى المواقف الإدراكية التى تقابلهم.

تعددت التعريفات التى تناولت تعريف نمط الإندفاع ونمط التروى ومنها(ناهد مختار،٣٣،٢٠١٠؛ عادل سرايا،٢٠٠٧، ٢٤٣ ؛ هشام محمد،٢٠٠٢، ١١٣، حمدى على، ١٩٩٤، ٨٧)، ولكنها أجمعت على مايلى:

- نمط معرفي يتصل بالميل للتأني أو عدم التأني قبل الاستجابة في مهام حل المشكلة

ذات الاستجابة المشكوك فيها بمعنى أن هذا البعد يصف الميل إلي التريث في حل المشكلة تحت ظروف خاصة أي عندما تتاح عدة بدائل محتملة ويكون هناك بعض الشك في أي منها يكون أكثر ملائمة.

- ميل الأفراد إلي سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبًا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلي التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.
- نمطى الاندفاع/ التروي يشيران إلى أن الأفراد الذين يميلون إلي الاتجاه التحليلي يتميزون بأداء يتصف بالتروي ويتصفون بإنتاج عدد كبير من التصورات التحليلية الدقيقة أو الصحيحة، أما الأفراد ذوى الاتجاه الشمولي أو الكلي، فإنهم يتصفون بالاندفاع في أدائهم ويرتكبون عددا أكبر من الأخطاء،
- يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها، أو الإدراك بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه علي أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة)، والدقة (عدد الأخطاء)، اللذين علي أساسهما يمكن تصنيف الأفراد إلي متروبين ومندفعين.

مما سبق يتضح أن نمط الإندفاع/ التروي يرتبط بحل المشكلات، حيث يشير إلي مدى التأمل للوصول إلي حل صحيح للمشكلة التى تصادف الأفراد، حيث يقضي الأفراد المتروون أوقاتًا أطول فى الإستجابة ويرتكبون أخطاء أقل من الأفراد المندفعين.

مدى الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة

ساعد الإطار النظري والدراسات السابقة الباحثة في:

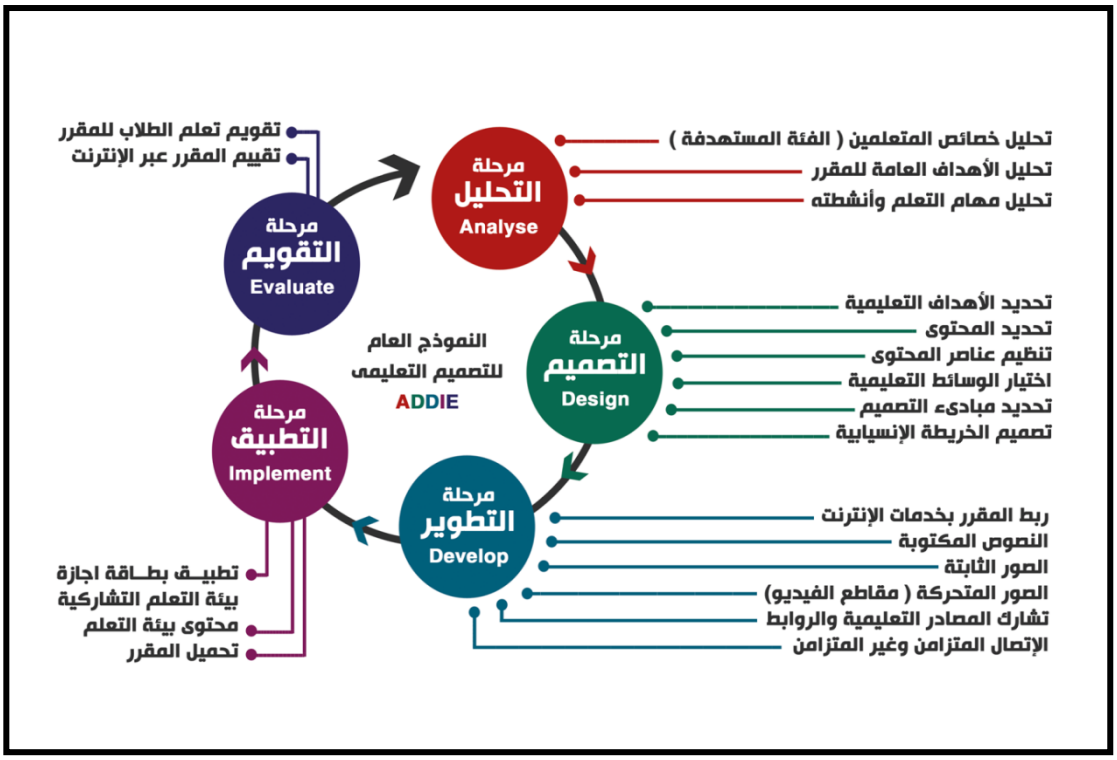
- اعداد قائمة بمعايير إنشاء بيئة التعلم التشاركية.
- التوصل إلى مقياس الدافع المعرفي بعد الإطلاع على عديد من المقاييس والتوصل إلى مقياس (أحمد محمد نورى،٢٠٠٤) والذي تبناه البحث الحالي.
- التوصل إلى مقياس أنماط المتعلمين بعد الإطلاع على عديد من المقاييس والتوصل إلى مقياس (حمدي الفرماوى، ١٩٨٥) والذي تبناه البحث الحالي.
- التوصل إلى مقياس الطموح الأكاديمي من خلال اطلاع الباحثة على عديد من الدراسات والمراجع والمقاييس المستخدمة فى قياس الطموح الأكاديمي، منها: مقياس

(محمد عبد التواب،٢٠٠٧ ؛ آمال عبد السميع أباظة،٢٠١٠ ؛ باحمد جويدة ،٢٠١٥) توصلت فى النهاية إلى إعداد مقياس الطموح الأكاديمي.

- التوصل إلى التصميم التعليمي المناسب لتصميم وانتاج بيئة التعلم التشاركية قيد البحث.

تصميم المعالجات التجريبية للبحث وتطويرها:

تطلب البحث الحالي إنشاء وانتاج مادة المعالجة التجريبية المتمثلة في بيئة التعلم التشاركية القائمة على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين وعلاقتها بتنمية الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم، في ضوء معايير التصميم ونموذج للتصميم التعليمي، ومن خلال دراسة ومعرفة الباحثة لنماذج التصميم التعليمى ومراجعة وتحليل مراحلها وخطواتها، تبين للباحثة أن النموذج العام للتصميم التعليمى شامل لخطوات ومعايير التصميم التعليمى واستعانت الباحثة بالنموذج العام للتصميم التعليمي وإضافة المراحل الفرعية حيث أنه هوالنموذج الأنسب والاكثر ملائمة للبحث الحالي كما أنه يجمع بين مزايا عديد من النماذج الآخرى وامكانياتها وتجنب عيوبها ومشكلاتها.



شكل (١) نموذج التصميم التعليمي

المرحلة الاولى ـ مرحلة التحليل:

تضمنت هذه المرحلة ثلاث مراحل فرعية (تحليل خصائص المتعلمين – تحليل الأهداف العامة للمقرر – تحليل مهام التعلم وأنشطته)

١. **تحليل خصائص المتعلمين (الفئة المستهدفة):** (وفق تصنيف المجموعات من الطلاب المعلمين (دافع مرتفع متروي، دافع مرتفع مندفع، دافع منخفض متروي، دافع منخفض مندفع) عينة البحث هي طلاب الفرقة الرابعة – قسم تكنولوجيا التعليم – شعبة أخصائي تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية – جامعة المنيا ،
٢. **تحليل الأهداف العامة للمقرر:** تحدد الهدف العام للمقرر ويتفرع من هذا الهدف العام أهداف فرعية سيتم تناولها تفصيلاً فى مرحلة التصميم.
٣. **تحليل مهام التعلم وأنشطته:** تم تحليل عناصر محتوى بيئة التعلم وتجزئته إلى ما يتضمنه من مفاهيم ومبادئ واجراءات وحقائق، وذلك من خلال:
   - تحديد جوانب التعلم المعرفية مثل (الحقائق، المفاهيم، المبادئ)
   - تحديد جوانب التعلم المهارية مثل (العقلية، الحركية)
   - تحديد جوانب التعلم الوجدانية مثل (الاتجاهات، القيم، الميول)
   - تحديد الصعوبات التعليمية بالمحتوى سواء كان لغموض المفاهيم والمعلومات التي يشتمل عليها أو لكونها عالية التجريد، أو لعدم معرفة الطالباً بها مسبقا، اقتراح حلول لهذه الصعوبات مثل زيادة الأمثلة أو الاستعانة بمصادر تعلم متنوعة.

تم إنشاء بيئة تعلم تشاركية (MOODLE) تفاعلية تحتوى على موقع تعليمي لوضع المحتوى التعليمي، ومجموعات نقاش للمشاركة بين المتعلمين، وجزء المنتدى للتفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض، وجزء لرفع التكليفات والمهام وإنجاز الأنشطة من قبل المعلم والمتعلمين، والشكل التالي يوضح بعض مهام وتكليفات وأنشطة التعلم.

المرحلة الثانية ـ مرحلة التصميم:

تهدف عملية التصميم إلي وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم وعملياته وتشتمل تلك المرحلة على التالي:

الجزء الأول يتضمن الخطوات التالية:

١. **تحديد الأهداف التعليمية:** بناءً الهدف العام تم بناء قائمة بالأهداف التعليمية، وتم

صياغة الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة، وفي صورة قابلة للقياس بهدف تحديد التتابع المناسب لها وتنظيم المحتوى وعناصره وصياغتها صياغة سليمة مناسبة وتم عرض قائمة الأهداف على مجموعة من المحكمين بهدف استطلاع رأيهم في مدى تحقق صياغة الهدف للسلوك التعليمي المطلوب، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف العامة، وقد جاءت نتائج التحكيم أن جميع الأهداف بالقائمة كانت صحة صياغتها وكفايتها أكثر من (٩٠%). كما قامت الباحثة بتصنيف الأهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم للأهداف .

جدول (١): تصنيف بلوم للأهداف

م	الأهداف التعليمية	مستوى السؤال						نوع السؤال	
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	اختيار	√ أو X

٢. **تحديد المحتوى:** تم الاستعانة بعدة مصادر للقيام بتحديد وتفصيل المحتوى التعليمى وذلك من خلال الاطلاع على الكتب والمراجع فى مجال بيئات التعلم التشاركية القائمة على التفاعل بين متسوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين وعلاقتها بتنمية الطموح الأكاديمي.

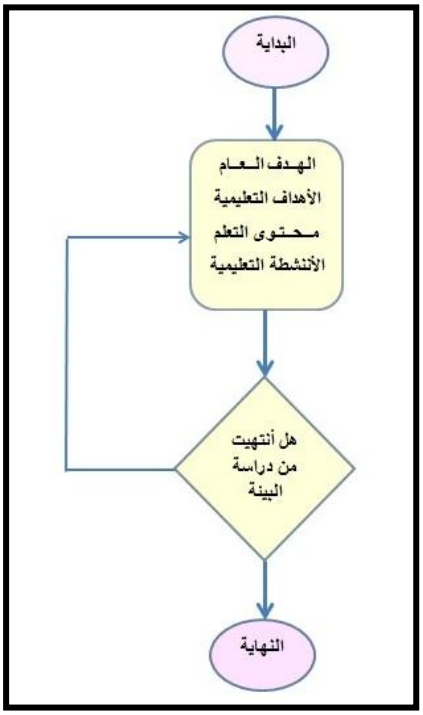
٣. **تنظيم عناصر المحتوى:** استخدم التتابع المنطقي والمدخل الهرمي من العام إلى الخاص لتنظيم موضوعات المحتوى التعليمي وتقسيمها إلى دروس بما يعكس ويحقق الأهداف التعليمية والمهارات الأدائية، كما تم الاعتماد على المدخل البنائي والتلقيني معاً، ليتيح للمتعلمين عمليات التعلم دون تقديم كل المعلومات منذ البداية، إضافة إلى ضمان وصول المتعلمين لكل المعلومات المطلوبة، وقامت الباحثة فى هذه الخطوة بتنظيم عناصر المحتوى ووضعه فى تسلسل مناسب حسب ترتيب الأهداف لتحقيق الأهداف التعليمية، حيث قامت بتنظيم عناصر المحتوى بطريقة التتابع الهرمى لأنه أكثر استخداماً، والأفضل فى تعلم الطلاب للمهارات العملية، حيث يبدأ من أعلى بالمهمات الرئيسة، ويتدرج إلي الأسفل نحو المهمات الفرعية والتى تحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

٤. **اختيار الوسائط التعليمية:** تم تحديد الوسائط المتعددة المناسبة لأهداف البحث وفقاً للنموذج العام للتصميم التعليمى لإختيار مصادر التعلم. وتم إنشاء بيئة التعلم التشاركية

القائمة على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين، وتضمنت:

- معلومات حول البرنامج ذاته للتعريف به ، تشمل أسمه ، وأهدافه، خصائصه.
- معلومات حول عمق محتوى البرنامج ، تشتمل على قائمة بالموضوعات الرئيسة والفرعية التى يتضمنها.
- معلومات حول طريقة تنظيم المحتوى.
- تعليمات المساعدة والاستخدام.
- عرض الصور والفيديوهات التى توضح النصوص المكتوبة.
- معلومات عن كل جديد ببيئة التعلم.
- الأنشطة التعليمية والمهام والتكليفات ومجموعات التواصل والمشاركة.

٥. **تصميم الخريطة الإنسيابية Flowchart:** تم تصميم الخريطة الإنسيابية لتوضيح صفحات بيئة التعلم، وما به من إرتباطات حيث أنها تبين التسلسل المنطق لصفحات بيئة التعلم التي تم شرحها سابقاً وهذا ما يوضحة الشكل التالي:



شكل(٢): الخريطة الانسيابية للسير في البيئة

المرحلة الثالثة ـ مرحلة التطوير (البناء والإنشاء)، وتتضمن:

١. **ربط البيئة بخدمات الإنترنت:** تم إنشاء بيئة التعلم التشاركية القائمة على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين من خلال برنامج "MOODLE" بالعنوان والرابط التالي: http://smartboard-eg.com/my/ وتم تدعيمها بعدد من الخدمات التى تُفعل تعامل المتعلم مع الدروس الموجوده داخل بيئة التعلم ومن تلك الخدمات:

٢. **غرفة الحوار والدردشة:** تكون هذه الغرفة خاصة بالمناقشة وإبداء الآراء وطرح الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض حول الطموح الأكاديمي للمتعلمين.

٣. **النصوص المكتوبة:** تشمل كل صفحة من صفحات بيئة التعلم على فقرات نصية يقوم المتعلم بقراءتها بشكل فردى، بحيث يراعى المعايير التربوية والفنية لكتابة النصوص.

٤. **الصور الثابتة:** تضمن كل درس من الدروس داخل بيئة التعلم التشاركية على مجموعة من الصور التعليمية المتعلقة بموضوع التعلم، تم الحصول عليها من بعض المراجع والمواقع التعليمية الإلكترونية ثم تم معالجتها باستخدام إحدى برامج المعالجة لتناسب موضوع الدرس، إضافة إلي إنتاج الباحثة نفسها لبعض الصور التى يتعذر الحصول عليها، حيث تتوافر فى هذه الصور مجموعة من المواصفات والمعايير.

٥. **الصور المتحركة (مقاطع الفيديو):** تضمن كل درس من الدروس الإلكترونية التشاركية مجموعة من لقطات الفيديو المتعلقة بموضوع التعلم.

٦. **تشارك المصادر التعليمية والروابط:** خاصية فى بيئة التعلم التشاركية Moodle تتيح للمتعلم رفع وتحميل الصور ومقاطع الفيديو والصوت وروابط لمواقع على الإنترنت.

٧. **الإتصال المتزامن وغير المتزامن:** تضمنت بيئة التعلم التشاركية على أداة المنتدى وغرفة الحوار والمناقشة ليزود المتعلمين بالمساعدة التعليمية مع زملائهم ومع المعلم.

المرحلة الرابعة ـ مرحلة التطبيق (التنفيذ):

بعد الإنتهاء من مراحل التحليل والتصميم والانتاج تأتي مرحلة التجريب حيث يتم ترجمة الخطوط العريضة للتصميم والانتاج إلي تجريب فعلي لبيئة التعلم التشاركية:

١. **عرض بطاقة إجازة بيئة التعلم التشاركية على عدد من المتخصصين قبل التطبيق**

الفعلى: بعد الإنتهاء من إنتاج النسخة الأولية لبيئة التعلم التشاركية تم عرضها على (٢٠) من المحكمين، للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف، تسلسل العرض، ومناسبة النصوص المكتوبة، والصور ولقطات الفيديو، من حيث جودتها، والترابط والتكامل بين هذه العناصر، وسهولة استخدامها،إضافة إلى النواحى التربوية والفنية الآخرى، وتم تحليل هذه الآراء وأخذها فى الإعتبار وإجراء التعديلات اللازمة. وأشار بعض المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم بإجراء التعديلات التالية:

- تكبير حجم الخط ومراعاة المحاذاة.
- تكبير حجم بعض الصور الثابتة.
- مراعاة بعض الأخطاء الإملائية.

وتم إجراء التعديلات المقترحة وأصبحت بيئة التعلم التشاركية صالحة للتطبيق.

٢. **محتويات بيئة التعلم:** بعد إجراء التعديلات اللازمة تم إعداد الصورة النهائية وتجهيزها لبيئة التعلم، وقد انشأت الباحثة بيئة تعلم تشاركية من خلال (MOODLE) لتنمية الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم. واشتملت هذه البيئة على الرابط التالي:
http://smartboard-eg.com/my/

المرحلة الخامسة . مرحلة التقويم:

تستهدف مرحلة التقويم قياس فاعلية بيئة التعلم عبر الإنترنت فى تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك فحص البيئة بعد الاستخدام الفعلي من قبل المتعلمين، تمهيداً لتطويرها فيما بعد وتشمل مرحلة التقويم مايلى:

١. **تقويم تعلم الطلاب لبيئة التعلم ويتم ذلك اعتماداً على ما يلي:** تم إنشاء غرفة الحوار والدردشة داخل بيئة التعلم وتكون هذه الغرفة خاصة بالمناقشة وإبداء الآراء وطرح الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض ، كما أنه يوجد أسفل كل صفحة من صفحات الدروس داخل بيئة التعلم أنشطة يجب أن يؤديها المتعلم برفعها داخل بيئة التعلم.

٢. **تقييم بيئة التعلم عبر الإنترنت:** سعي إلى ملاحظة سلوك المتعلمين خلال دراستهم لبيئة التعلم التشاركية.

٣. **التطبيق الاستطلاعي:** تم إجراء تجربة استطلاعية على عدد (٥٠) طالباً وطالباً من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، والتي أظهرت بعض الصعوبات المتمثلة في

التالي:

١. عدم تدريب الطلاب على استخدام moodle قبل ذلك وعدم معرفتهم بخصائصها وامكاناتها في التعلم.
٢. عدم معرفة الطلاب بأدوات التفاعل والتواصل المتنوعة بـ moodle وعدم قدرتهم على استخدامها بشكل صحيح.

تم حل تلك المشكلات ومراعاتها مع مجموعة البحث الأساسية حيث تم عمل لقاءات لتدريب الطلاب على استخدام moodle وكيفية التعامل مع أدواتها المختلفة ومصادر التعلم المتنوعة، وكيفية التعامل مع كل تطبيق بها بما يتوافق مع أسلوب تعلم كل طالباً، كما تم عمل فيديو يشرح كيفية التعامل مع moodle ووضعة بالصفحة الرئيسة بها، كما تم عمل تجريب تدريبي للطلاب على استخدام moodle وكيفية التعامل معها قبل البدء في تجربة البحث الأساسية.

٤. مقياس الطموح الأكاديمي:

١. **صدق المقياس:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق تطبيقه على عينه قوامها (٥٠) متعلمًا من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كذلك معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له ، كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور ومجموع درجات المقياس ككل.

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- امتدت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه ما بين (٠.٤٩ : ٠.٨٠) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلي الاتساق الداخلى لمحاور المقياس.
- امتدت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٣٩ : ٠.٧٣) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلي صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

أ/ إسراء ممدوح عبد النعيم أ.د/ إيمان صلاح الدين صالح أ.م.د/ شيماء سمير محمد

- امتدت معاملات الارتباط بين مجموع درجات محاور مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٤ ، ٠.٩٢) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلى للمقياس.

جدول (٢): صدق الاتساق الداخلى لمقياس الطموح الأكاديمي (ن = ٥٠)

المحور	رقم المفردة	الاتساق الداخلى للعبارات								
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الرضا	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٦٦**	٠.٦٤**	٠.٧٧**	٠.٦٩**	٠.٧٢**				
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٠**	٠.٥٠**	٠.٧٣**	٠.٦٠**	٠.٦٠**				
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٨٦**									
العزيمة	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٦٧**	٠.٦٠**	٠.٦١**	٠.٧٢**	٠.٦٦**	٠.٦١**	٠.٦٧**	٠.٥٦**	٠.٥٨**
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٥**	٠.٥٦**	٠.٥٤**	٠.٦٤**	٠.٦٥**	٠.٥٤**	٠.٥٩**	٠.٦٠**	٠.٥٠**
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٩١**									
الإحباط	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٥٦**	٠.٥٨**	٠.٦٩**	٠.٧١**	٠.٥٣**	٠.٤٩**			
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٤٢**	٠.٣٩**	٠.٦١**	٠.٧١**	٠.٤٧**	٠.٣٩**			
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٨٤									
توقعات الفرد	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٧٨**	٠.٥٦**	٠.٧٦**	٠.٧٣**					
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٦١**	٠.٤٣**	٠.٥٨**	٠.٤٧**					
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٧٤									
القدرات والإمكانات	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٥١**	٠.٥٤**	٠.٥٠**	٠.٨٠**	٠.٥٥**	٠.٦٧**	٠.٦٧**	٠.٧٦**	٠.٧٠**
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٣**	٠.٥٣**	٠.٤٨**	٠.٦٧**	٠.٥٧**	٠.٦١**	٠.٧٠**	٠.٦٦**	٠.٥٦**
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٩٢**									
مستوى التميز	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمحور	٠.٦٩**	٠.٦١**	٠.٦٠**	٠.٦٧**	٠.٦٣**				
	معامل الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للمقياس	٠.٧١**	٠.٥٨**	٠.٥٠**	٠.٤٨**	٠.٤٦**				
	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس = ٠.٨٦**									

(**) دال عند مستوى ٠.٠١ (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

٢. **ثبات المقياس:** لحساب ثبات مقياس الطموح الاكاديمي استخدمت طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ وذلك على عينة قوامها (٥٠) متعلمًا من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية.

جدول (٣): معاملات الثبات لمقياس الطموح الاكاديمي (ن = ٥٠)

مقياس الطموح الأكاديمي	التجزئة النصفية		معامل الفا كرونباخ
	معامل الارتباط الجزئي	معامل الثبات " سبيرمان وبراون "	
الرضا	**٠.٥١	**٠.٦٨	**٠.٧١
العزيمة	**٠.٦٦	**٠.٨٠	**٠.٨٠
تحمل الإحباط	**٠.٦٧	**٠.٨٠	**٠.٦١
توقعات الفرد	**٠.٥٠	**٠.٦٧	**٠.٦٦
القدرات والإمكانيات	**٠.٦٩	**٠.٨١	**٠.٨١
مستوى التميز	**٠.٤٣	**٠.٦٠	**٠.٦٤
الدرجة الكلية	**٠.٨٤	**٠.٩١	**٠.٩٤

(**) دال عند مستوى ٠.٠١ (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الطموح الاكاديمي قد تراوحت ما بين (٠.٦٠ : ٠.٨١) وبلغ للدرجة الكلية (٠.٩١) ، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ ما بين (٠.٦١ : ٠.٨١) وبلغ للدرجة الكلية (٠.٩٤) وكلاهما معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلي ثبات المقياس.

رابعاً . مقياس أنماط المتعلمين (الإندفاع/ التروي) (حمدى الفرماوي،١٩٨٥):

١. **الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى قياس أنماط المتعلمين (الأسلوب المعرفي الإندفاع/ التروي) لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

٢. **وصف المقياس:** يقاس أسلوب الإندفاع مقابل التروي المعرفي بالاختبار أو المقياس المسمى "تزاوج الأشكال المألوفة" Matching Familiar Figures test (MFFT) الذي أعده حمدي الفرماوي، فى صورة الاختبار الذي يتناسب مع الأفراد الراشدين وأسماها (ت أ م ٢٠) حيث تشير الأحرف الثلاثة الأولى إلى اختصار اسم الاختبار أو المقياس فى الأحرف الأولى منه، أما العدد (٢٠) فيشير إلى عدد مفردات المقياس، ويتطلب الأداء لهذا الاختبار أن يماثل المفحوص بين شكل معياري، وعدة بدائل لنفس الشكل المألوف، مع وجود شكل واحد فيما بينها مطابق تماماً للشكل المعياري، وتختلف بقية البدائل في

عناصر دقيقة، وقد تم اعداد ورقة إجابة خاصة بالاختبار تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية، وأماكن رصد درجة المفحوص على كل من متغير زمن الكمون ومتغير عدد الأخطاء، ويستخدم الفاحص ساعة إيقاف لتحديد الزمن المستغرق فى الإستجابة الاولى على كل مفردة (زمن الكمون) سواء كانت هذه الإجابة صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة يطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك بعد تدوين زمن الإستجابة في الخانة المخصصة لذلك فى ورقة الإجابة، أما إذا كانت الإستجابة خاطئة فيطلب منه أن يحاول مرات عديدة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء وتدوينه فى الخانة المخصصة لذلك فى ورقة الإجابة، وتسجيل النتائج في ورقة الإجابة لكل فرد من أفراد عينة البحث بعد أخذ بيانات المفحوص ويتم حساب كل من:

- عدد الأخطاء التي اخفق فيها المفحوص فى كل المفردات.
- الزمن الذي استغرقة المفحوص في الاستجابة الأولي لكل المفردات.
- متوسط زمن الكمون لكل أفراد العينة.
- يتم بعد ذلك تصنيف أفراد العينة وفقا لأسلوب الإندفاع مقابل التروي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٤): تصنيف العينة وفقاً لأسلوب الاندفاع مقابل التروي

اسم المجموعة	صفة المجموعة
أفراد مندفعون	- أصحاب زمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدي أفراد العينة. - يؤدوا عدداً من الأخطاء أعلى من متوسط عدد أخطاء أفراد العينة.
أفراد متروون	- أصحاب زمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدي أفراد العينة. - يؤدوا عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد أخطاء أفراد العينة.

٣. **صدق المقياس:** تم استخراج دلالات صدق وثبات المقياس بإعادة حساب ثوابته الإحصائية، لذلك قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص من اعضاء هيئة التدريس فى تخصصات علم النفس التربوى، والقياس والتقويم، والارشاد النفسى فى جامعة المنيا، بهدف الوقوف على الصدق الظاهرى للاداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق المعايير الاتية: ملائمة الفقرات للمقياس، ملائمة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وقد

وافق (٩٥%) من المحكمين على الاستبانة.

٤. **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب الاتساقات الداخلية معامل الفا لكرونباخ على مجموعة استطلاعية قوامها (٥٠) متعلماً من مجتمع البحث ومن غير مجموعة البحث الأساسية والجدول الآتي يوضح النتيجة.

جدول (٥): معاملات الثبات لمقياس انماط المتعلمين(ن = ٥٠) متعلماً

أسلوب التعلم	معامل الفا لكرونباخ	الدلالة
المندفع	٠.٩٣	٠.٠١
المتروى	٠.٨٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٩٢	٠.٠١

بلغت معاملات الفا كرونباخ لمحورى مقياس أسلوب المعرفى على التوالى (٠.٩٣: ٠.٨٧) كما بلغ معامل الفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٢) وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى ثبات للمقياس.

٥. **طريقة تصحيح المقياس:** يتبع فى هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة ايجابية الشكل المعياري والشكل المألوف، وطبقاً لهذا تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص فى المقياس كله ١٣٠ درجة، كما تكون أقل درجة ٢٨.

رابعاً . مقياس مستوى الدافع المعرفي (أحمد نوري، ٢٠٠٤):

١. **الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى قياس مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

٢. **وصف المقياس:** لإعادة حساب ثوابت المقياس الإحصائية اطلعت الباحثة على عديد من الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت مستوى الدافع المعرفي، مثل دراسة: (يوسف محمود،١٩٩٩؛ سبيكة يوسف، ٢٠٠٠؛ على محمد، ١٩٩٠؛ أحمد محمد، ٢٠٠٤؛ إيناس يونس، ١٩٩٩). ويتكون المقياس من (٥) أبعاد يندرج أسفل كل بُعد (٦) عبارات ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) مفردة تغطي أبعاد مستوى الدافع المعرفي (الرغبة فى المعرفة؛ الكشف والإكتشاف؛ إبداء الآراء وطرح الأسئلة؛ الرغبة فى القراءة والإطلاع؛ الإقبال والتفاعل). وتم حساب صدق المقياس بعرضه على (٢٥) محكمًا، كما استخدم صدق لاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) لحساب صدق مفردات المقياس وامتدت ما بين (1 : 0.52) وبلغت النسبة الكلية للاتفاق (٩٠.٤٠%).

واستخدمت معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وجاء معامل ثبات مفردات مقياس مستوى مستوى الدافع المعرفي مساويًا (٠.٨٠٣)، وتعد قيمة مقبولة ودالة إحصائيًا تشير إلى إمكانية استخدامه والوثوق بالنتائج التى ستسفر عنها الدراسة الحالية. وتم تصحيح المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي، وكانت أعلى الدرجات المستحقة عند تصحيح للمقياس النهاية العظمى (١٥٠) درجة والنهاية الصغرى للمقياس (٣٠) درجة.

تكون المقياس من (٣٠) مفردة تغطي أبعاد مستوى الدافع المعرفي، وهذه الأبعاد هي:

- **الرغبة فى المعرفة:** يُقصد بها الرغبة فى معرفة كل جديد في مجال التكنولوجيا.
- **الكشف والإكتشاف:** يُقصد به الطموح في الحصول على مستوى متميز في إنجاز المهمات.
- **إبداء الآراء وطرح الأسئلة:** يُقصد بها القدرة على إبداء الآراء يساعد على تنمية المجالات العلمية والنظرية للمتعلمين.
- **الرغبة في القراءة والإطلاع:** يُقصد بها الشغف بقراءة الكتب والروايات العلمية والتكنولوجية الجديدة المتنوعة.
- **الإقبال والتفاعل:** يُقصد به التواصل عبر الانترنت وبيئات التعلم الإلكترونية التشاركية بأحدث المعلومات لأتفاعل مع الآخرين وتعلم آدءات تكنولوجية جديدة وبالتالي أنمي طموحي.

يوضح الجدول الآتي عدد المفردات لكل بعد من أبعاد مقياس مستوى الدافع المعرفي.

جدول (٦): عدد المفردات لكل بعد من أبعاد مقياس مستوى الدافع المعرفي

الأبعاد	عدد المفردات	الأبعاد	عدد المفردات
الرغبة فى المعرفة.	٦	الرغبة فى القراءة والإطلاع.	٦
الكشف والإكتشاف.	٦	الإقبال والتفاعل.	٦
إبداء الآراء وطرح الأسئلة.	٦	**المجموع الكلي**	**٣٠**

٣. **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية: صدق المحكمين، وصدق لاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR)

خطوات تطبيق تجربة البحث الأساسية:

بدأ تطبيق البحث فى الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م، للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية– جامعة المنيا، ومر تطبيق

التجربة النهائية للبحث بالخطوات التالية:

أولاً . تصنيف الطلاب المعلمين عينة البحث:

١. تم التطبيق مقياس أنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) على عينة عددهم (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم.
٢. أظهرت نتائج تطبيق مقياس أنماط المتعلمين على وجود (٦٦) طالبا ذو نمط المتعلم المندفع ، (٥٤) طالبا ذو نمط التعلم المتروى.
٣. تم تطبيق مقياس مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) على الطلاب ذو نمط المتعلم المندفع (٦٦).
٤. أظهرت النتائج على وجود (١٨) طالبا ذو دافع معرفى مرتفع و(٢٨) طالبا ذو دافع معرفي منخفض
٥. تم تطبيق مقياس مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) على الطلاب ذو نمط المتعلم المتروى (٥٤).
٦. أظهرت النتائج على وجود (٢٤) طالبا ذو دافع معرفى مرتفع و(٣٠) طالبا ذو دافع معرفي منخفض
٧. نتيجة لتطبيق مقياس مستوى الدافع المعرفي ومقياس أنماط المتعلمين أصبح توزيع مجموعة البحث كالاتى:
   - (١٨) طالبًا وطالبة ذو نمط المندفع ودافع معرفي مرتفع
   - (٢٨) طالبًا وطالبة ذو نمط المندفع ودافع معرفي منخفض
   - (٢٤) طالبًا وطالبة ذو نمط المتروى ودافع معرفي مرتفع
   - (٣٠) طالبًا وطالبة ذو نمط متروى ودافع معرفي منخفض

ثانياً . خطوات التطبيق:

١. عقد جلسة تمهيدية: تم الاجتماع مع طلاب مجموعة البحث، بهدف شرح الهدف من التجربة وشرح الدراسة ومعرفة سُبل التواصل والتفاعل إعطائهم بعض الإرشادات حول كيفية الاستخدام والتعامل، وطبيعة بيئة التعلم وكيفية التسجيل بها ، وكيفية متابعة الدروس والأنشطة والمهام والتكليفات والاختبارات، وطرق التواصل مع الباحثة وطرق التواصل مع المتعلمين.
٢. تم تسجيل الطلاب عبر بيئة التعلم شريطةً وجود اسم مستخدم وكلمة مرور لكل متعلم،

لدخوله لمقرر بيئة التعلم.

٣. تم دخول كل طالباً للمقرر من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به، ثم قام كل طالباً بتغيير كلمة المرور القديمة وتعيين كلمة مرور جديدة لحسابه، ومن هنا بدأ النظام بعمل قاعدة بيانات خاصة بكل طالباً تسجل كل أنشطته وتكليفاته بالمقرر، وتصدر التقارير الخاصة بكل طالباً وفق نشاطه.

٤. بعد دخول كل الطلاب إلي المقرر تم تقسيمهم لأربع مجموعات تجريبية، ثم تطبيق أدوات البحث كتطبيق قبلي.

٥. تم تقديم المحتوي الإلكتروني المتضمن للمهارات المراد تنميتها للطلاب فى شكل دروس تشتمل على وسائط متعددة مثل (نصوص وصور مقاطع فيديو شارحة).

٦. بعد الإنتهاء من كل درس يتم عمل اختبار الكتروني أو نشاط أو تكليف أو مهمة كتقويم بنائي، وبعدما يقوم الطالباً بإنجازه يتم رصد النتيجة من خلال النظام وتقديم الرجع المناسب بناءً على النتائج النهائية للاختبار.

٧. يتيح برنامج Moodle3.2 معرفة دخول الطلاب إلي المقرر، وكذلك معرفة الأنشطة التعليمية وفترات تسليمها وفقاً لما هو معلن أو قبل انتهاء فترة التسليم المعلنة، حتى يتم جذب انتباه الطلاب الغير متابعين لبيئة التعلم بصورة مستمرة.

٨. ويتم تكرار مثل هذه الخطوات حتى انتهاء نواتج التعلم المستهدفة.

٩. بعد الإنتهاء من التجربة يتم تطبيق أدوات البحث كتطبيق بعدي، ورصد الدرجات وتحليل البيانات لفحص النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه وصياغة النتائج والتوصيات.

تكافؤ مجموعات البحث:

تكافؤ المجموعات التجريبية فى مقياس الطموح الاكاديمي: تم تحليل نتائج مقياس الطموح الاكاديمي وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ هذه المجموعات، وقد تم استخدام أسلوب التباين فى اتجاه واحد لتعرف دلالة الفروق فى درجات المقياس القبلى.

جدول (٧): الوصف الإحصائي (الوسط الحسابى والانحراف المعيارى) للقياسات القبلية للمجموعات التجريبية في مقياس الطموح الاكاديمي وفقا لأثر وفقا لاثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) (ن = ١٠٠ متعلم) (النهاية العظمى=١٩٠درجة)

المتغير	المجموعات	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
مقياس الطموح الاكاديمي	مرتفع متروى	٢٤	٢٨.٢٢	٢.٤٦
	مرتفع مندفع	١٨	٢٤.٧٦	٣.٧١
	منخفض متروى	٣٠	٣٥.٤٥	٦.٧٦
	منخفض مندفع	٢٨	٣٢.٥٤	٥.٣٢
	الإجمالي	١٠٠	٢٨.٤٥	٤.١٢

يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحادى الأتجاه للمجموعات الاربعة للتأكد من تكافؤ المجموعات فيما يتعلق بمقياس الطموح الاكاديمي

جدول (٨): تحليل التباين أحادى الاتجاه بين القياسات القبلية لطلاب المجموعات التجريبية في مقياس الطموح الاكاديمي وفقا لاثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) (ن = ١٠٠ متعلم) (النهاية العظمى=١٩٠درجة)

المتغير	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مقياس الطموح الاكاديمي	بين المجموعات	١٢.٧٦	٣	٠.٨٥	٠.٤٢	غير دال
	داخل المجموعات	٣٣٤٣.٨٥	٩٦	٨٦.٦٥		
	الكلي	٣٣٥٦.٦١	٩٩			

يتضح من جدول (٨) وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب القبلية للمجموعات التجريبية في مقياس الطموح الاكاديمي وفقا لاثر التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) مما يشير إلى تكافؤ هذه المجموعات فى تلك المتغيرات.

عرض وتحليل نتائج البحث وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

"ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم التشاركية وعلاقتها بالطموح الاكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال ضمن إجراءات البحث، حيثُ تم الإطلاع على نماذج التصميم التعليمي بشكل عام، وقد تم تبني النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE ، بشكل

خاص، لإعتباره النموذج العام للتصميم التعليمي أساساً لكل نماذج التصميم، حيث تدور جميعها حول خمسة مراحل أساسية وهي التي يتكون منها النموذج العام للتصميم كما يلي: التحليل Analysis، والتصميم Design، التطوير/ الإنتاج Development، التنفيذ Implementation، ومرحلة التقويم Evaluation، وذلك مع التعديل عليه بتصرف من الباحثة في بعض خطواته ليتوافق مع طبيعة البحث الحالي، وتطبيق خطوات النموذج وبناء بيئة التعلم التشاركية وفق قائمة معايير الإنشاء وذلك من خلال أحد برامج نظم إدارة التعلم Moodle، وقد تم شرح خطواته تفصيليًا في الفصل السابق.

عرض النتائج الخاصة بالطموح الأكاديمي:

الإحصاء الوصفى لمقياس الطموح الأكاديمي:

تم تحليل نتائج المجموعات الاربعة بالنسبة لمقياس الطموح الأكاديمي وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية وطبقا لمتغيرى البحث الحالى وجدول (٩) يوضح نتائج التحليل:

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الطموح الأكاديمي

نمط المتعلم	الدافع المعرفي				المجموع	
	منخفض		مرتفع			
مندفع	م	١١٩.٩٦	م	١٢٣.٨٩	م	١٢١.٥٠
	ع	٣.٠٧	ع	٤.٦٥	ع	٤.١٩
متروى	م	١٢١.١٠	م	١٢٠.٤٨	م	١٢٠.٨٣
	ع	٣.٣٨	ع	٣.٧٢	ع	٣.٥١
المجموع	م	١٢٠.٢٠	م	١٢٢.١٥	م	١٢١.١٤
	ع	٣.٣٥	ع	٤.٠٩	ع	٣.٨٤

يوضح جدول(٩) أن هناك فرق واضح بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث بالنسبة للمتغير المستقل الاول نمط المتعلم (متروى – مندفع) لصالح نمط المتعلم المندفع حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى النمط المندفع (١٢١.٥٠) بينما متوسط درجات الطلاب فى النمط المتروي (١٢٠.٨٣) ومتوسط وظهر أيضا فرق واضح بين متوسطى درجات الطلاب بالنسبة للمتغير الثانى الدافع المعرفي (منخفض– مرتفع) لصالح الدافع المعرفي المرتفع حيث بلغ متوسط درجات الطلاب ذو الاسلوب المعرفي المرتفع (١٢٢.١٥)، وبلغ متوسط درجات

الطلاب ذو الاسلوب المعرفي المنخفض (١٢٠.٢٠).

كما يلاحظ أن هناك اختلاف بين متوسطات المجموعات الاربعة فى إطار التفاعل بينهما وهى كما يلى مجموعة (مندفع مرتفع) بلغ متوسطها (١٢٣.٨٩)، يليها مجموعة (متروى منخفض) بلغ متوسطها (١٢١.١٠) ثم مجموعة (متروى مندفع) بلغ متوسطها (١٢٠.٤٨) واخيرا مجموعة (مندفع منخفض) بلغ متوسطها (١١٩.٩٦).

عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الطموح الأكاديمي:

يوضح الجدول التالى نتائج التحليل ثنائى الاتجاه بالنسبة لمقياس الطموح الأكاديمي

جدول (١٠): تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات التجريبية فى مقياس الطموح الأكاديمي وفقا لأثر التفاعل بين نمطي المتعلم (متروى- مندفع) ومستوى الدافع المعرفي (منخفض - مرتفع)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
الاختبار التحصيلى	مستوى الدافع المعرفي (أ)	٣٠.٧٩	١.٠٠	٣٠.٧٩	٢.٣٣	٠.١٣	غير دال
	نمط المتعلم (ب)	١٢٢.٩٧	١.٠٠	١٢٢.٩٧	٩.٢٩	٠.٠٠	دال
	(أ)×(ب)	٦٤.٩٠	١.٠٠	٦٤.٩٠	٤.٩٠	٠.٠٣	دال
	الخطأ	١٢٥٧.١٨	٩٥.٠٠	١٣.٢٣			
	المجموع	١٤٥٤٢٩١.٠٠	٩٩.٠٠				

وباستخدام نتائج جدول(١٠) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما على ضوء منافشة الفرض السابع والثامن والتاسع للبحث وهي كالتالي:

الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض).

باستقراء النتائج في جدول (١٠) في السطر الاول يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيا فيما بين متوسطي درجات الطلاب فى الجانب الادائى للمهارات يرجع لتاثير مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وبالتالي يتم رفض الفرض الرابع أي أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائياً

بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض).

الفرض الثاني:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير أنماط المتعلمين (متروي/ مندفع).

باستقراء النتائج في جدول (١٠) في السطر الثانى يتضح وجود فرق دال إحصائيا فيما بين متوسطي درجات الطلاب في التحصيل الدراسي المعرفي للمهارات يرجع لتاثير أنماط المتعلمين (مندفع/ متروي)، ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم استقراء جدول () ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي درست بنمط المندفع حيث جاء متوسط درجات الكسب لها على (١٢٢.١٥) أما المجموعات التي درست بنمط تعلم (متروي) حيث جاءت متوسط درجات الكسب لها(١٢٠.٢٠). ومن ثم يتم قبول الفرض الثامن وتوجيه أى أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير أنماط المتعلمين (متروي/ مندفع). لصالح نمط المتعلم المندفع.

الفرض الثالث:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع).

يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين نمطي مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع). القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي قد بلغت (٤.٩٠) اى أنها دالة احصائية ومن ثم يتم قبول الفرض.

وحيث إن(ف) دالة، فإنه يستلزم المتابعة باختبار المدى المتعدد Multiple posterior Comparisons للكشف عن مصدر واتجاه هذه فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الست نتيجة أثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة حيث تم شيفيه (Scheffe) ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

جدول (١١): اختبار شيفيه (Scheffe) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في القياس البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع لتأثير التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأنماط المتعلمين (متروي/ مندفع) (ن = ١٠٠ متعلم)

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسطات	الفر بين المتوسطات ومستوى الدلالة	مرتفع متروى	مرتفع مندفع	منخفض متروى	منخفض مندفع
الدرجة الكلية	مرتفع متروى	٢٤	١٢٠.٤٨	الفرق بين المتوسطات		٧.٣٢	١٣.٥٦	٢٢.٢٤
				مستوى الدلالة		٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	مرتفع مندفع	١٨	١٢٣.٨٩	الفرق بين المتوسطات			٦.٢٤	١٤.٩٢
				مستوى الدلالة			٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	منخفض متروى	٣٠	١٢١.١٠	الفرق بين المتوسطات				٨.٦٨
				مستوى الدلالة				٠.٠٠٠
	منخفض مندفع	٢٨	١١٩.٩٦	الفرق بين المتوسطات				

يتضح من جدول (١١)

- ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لطلاب مجموعة (دافع معرفي مرتفع ، نمط متعلمين مندفع) لمقياس الطموح الأكاديمي فى اتجاه مجموعة (دافع معرفي منخفض ، نمط متعلمين متروى) ، (دافع معرفي منخفض ، نمط متعلمين مندفع).
- ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لطلاب مجموعة (دافع معرفي منخفض ، نمط متعلمين متروي) لمقياس الطموح الأكاديمي فى اتجاه مجموعة (دافع معرفي منخفض ، نمط متعلمين مندفع).
- ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لطلاب مجموعة (دافع معرفي مرتفع ، نمط متعلمين متروي) لمقياس الطموح الأكاديمي فى اتجاه مجموعة (دافع معرفي مرتفع ، نمط متعلمين متروي) .

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

تفسير النتائج المرتبطة بالطموح الأكاديمي:

- عند وصول المتعلم للهدف ذو المستوى المحدد الذي يتطلع إلى تحقيقه من خلال ما يعرض عليه ويشاهده ويتفاعل معه داخل بيئات التعلم التشاركية يسهم ذلك فى رفع مستوى الطموح الأكاديمي لديه ويتفق ذلك مع دراسة(عبد الله عبد الهادى،٢٠١٦؛ Eric & Benedict, 2015؛ نيفين عبد الرحمن،٢٠١١) والتى أكدت على ضرورة الاهتمام بالطموح الأكاديمي للطلاب.

- بناءاً لنظرية الحمل المعرفي فإن ارتفاع الدافع المعرفي (مرتفع /منخفض) للمتعلم يسهم في تعلم الممارسات العملية وذلك للرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد فى البحث عن المعلومات والحصول عليها وتنميتها بهدف تحسين وتطوير عمليات التدريب مما يؤدى إلي تنمية وزيادة طموحهم الأكاديمي، وذلك من خلال التفاعل مع بيئة التعلم التشاركية التى تساعد على تقليل التأثيرات الناتجة عن ظهور الحمل المعرفي المتداخل نتيجة لاستخدام المواد التعليمية المتعددة، بهدف ضمان تفعيل تعلم المتعلمين وفق أنماطهم المتنوعة.
- بناءً للنظريات المفسرة للطموح الأكاديمي (كنظرية التحليل النفسي، نظرية القيمة الذاتية للذات، نظرية أدلر، نظرية الحاجات لهنرى موراي، نظرية المجال لكريت ليفين) فإنهم يروا أن الطموح الأكاديمي هو التطلع إلى مكانة مرتفعة، وعندما يجد المتعلم صعوبة فى تحقيق مايتمناه، عليه أن يفكر فى عدة بدائل ويختار منها، وأثناء ذلك يمر بعدة تناقضات بين فشل ونجاح، وحب وكره، كما يجب عليه التركيز والإنجاز داخل المستحدثات التكنولوجية ومنها بيئات التعلم التشاركية فكل ذلك يسهم فى رفع مستوى الدافع المعرفي لدي المتعلم مع مراعاة أنماط المتعلمين المختلفة وأيضاً فروقهم الفردية لضمان نجاح عملية التعليم والتعلم.
- أيضاً أكدت نتائج البحث الحالي واتفقت مع نتائج دراسات كلاً من(سهر السيد،٢٠١٧؛ ياسر شعبان،٢٠١٦؛ وفاء محمد،٢٠١٠ ؛ سماح عبد الفتاح،٢٠١٥) بضرورة تنمية مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب فى ظل المستحدثات التكنولوجية القائمة وتطورات العملية التعليمية عامةً ومواكبة سوق العمل خاصةً.

التوصيات:

فى ضوء نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يلي:

١. استخدام بيئات التعلم التشاركية فى التعليم بشكل أكثر فاعلية لأهميتها وفاعليتها فى التعليم.
٢. إضافة برنامج Starboard Software فى مقررات إعداد طلاب شعبة أخصائى تكنولوجيا التعليم– قسم تكنولوجيا التعليم عامةً وفى التربية العملية خاصةً لما له من أثر هام فى تعلم مهارات واداءات تكنولوجية.

٣. الأخذ فى الإعتبار معايير إنشاء بيئة التعلم التشاركية،عند البدأ فى استخدام تلك البيئة فى العملية التعليمية.
٤. تدريب الطلاب على التعامل مع بيئات التعلم التشاركية المتعددة للحصول على الفائدة القصوى منها والعمل على تطبيقها والإستفادة منها فى خدمة العملية التعليمية.
٥. الإهتمام بالطموح الأكاديمي والعمل على تنميته لدى المتعلمين بكلية التربية النوعية.

البحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية:

١. فاعلية كل من مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين فى بيئة التعلم التشاركية فى زيادة التحصيل وتنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
٢. دور بيئة التعلم التشاركية فى التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين فى تعزيز التعلم التعاونى.

المراجع والمصادر:

أولًا . المراجع العربية:

آمال إبراهيم الفقى (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بالطموح الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ج٢،ع٣٨.

آمال عبد السميع أباظة(٢٠١٠). **مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين والشباب**، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠١٢). **تربويات تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين: تكنولوجيا ويب(٠ ، ٢)**. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

أحمد أحمد عواد(٢٠٠٩). **قراءات فى علم النفس التربوى وصعوبات التعلم**، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

أحمد حسن عبد العظيم(٢٠٠٨). قلق التحصيل كدالة للتفاعل بين مستوى الطموح الأكاديمي ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة بنها، كلية التربية.

أحمد محمد الحفناوى ومحمود محمد الحفناوى(٢٠١٤). أثر اختلاف استراتيجيتى التعلم الإلكترونى الذاتى والتعلم الإلكترونى التشاركى ببرنامج تدريبى عبر الويب فى تنمية مهارات تسجيل المحاضرات الإلكترونية Echo 360 لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف واتجاهتهم نحوه.

المؤتمر الدولى الثانى للتعلم الإلكترونى فى الوطن العربى بعنوان" **التعلم التشاركى فى المجتمع الشبكى**". القاهرة. ٦١٤-٦٤٤.

أحمد محمد نوري (٢٠٠٤). مقياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل ، كلية التربية ، جامعة الموصل، أطروحة دكتوراه.

أروى نادر بنيامين (٢٠١٥). أنماط المتعلمين عبر الإنترنت متاح على الرابط التالى: http://www.new-educ.com

إسلام جابر أحمد(٢٠١٨). أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية وأثرها على التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين، **مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، مجلد ٢٥،ع١، يناير،١٠٥- ١٧٢.

أشرف أحمد عبد القادر(٢٠١٥). مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح دراسة على عينة من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، طنطا العدد (١٤).

السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (٢٠١٠): مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، مؤتمر التعلم الالكتروني جامعة البحرين.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠٩). **التعليم الإلكترونى من التطبيق إلى الإحتراف والجودة**. القاهرة: عالم الكتب.

المؤتمر الدولى الثانى لتطوير البحث العلمى فى التعليم العالى(٢٠١٥). القاهرة.

المؤتمر الدولى الثالث للتعلم الإلكترونى(٢٠١٦). بعنوان"**التعلم الإبداعى فى العصر الرقمى**".

المؤتمر العلمى الثانى والعشرين لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات(٢٠١٥).القاهرة.

المؤتمر الدولى الرابع للتعليم الإلكترونى والتعلم عن بعد(٢٠١٥). الرياض.

المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(٢٠١٥). **تكنولوجيا التعليم رؤى مستقبلية**، القاهرة.

أمل أحمد شريف (٢٠٠٧). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أمل عبد الغنى قرنى(٢٠١٠). فعالية مقرر مقترح فى تنمية كفايات الطالبات المعلمات فى تكنولوجيا المعلومات التعليمية.

انتصار كمال قاسم(٢٠١٦).البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفى والتفكير التأملى لدى طلبة

الجامعة، **مجلة كلية التربية للبنات**، ج٢٥ ع٣.

انجي محمد توفيق(٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع وأنماط الدعم التعليمي فى إنتاج المشروع وتنمية مهاراته والتفكير الإبتكاري لدى طلاب كلية التربية النوعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

إيمان صلاح الدين صالح(٢٠١٣). اثر التفاعل بين المنظم المتقدم داخل الفصل الإفتراضى والسعة العقلية في تنمية مهارات تشغيل واستخدام السبورة البيضاء التفاعلية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، **مجلة كلية التربية بالاسكندرية**، مجلد٢٣،ع٢٥٥،١-١٦٧.

بسام محمد المشهراوى(٢٠١٠). الدافع المعرفى البيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملى لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مدينة غزة. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر، غزة.

بسمة أحمد محمد(٢٠١٥). تأثير التعليم المتمايز فى ضوء أنماط المتعلمين على تعليم بعض المهارات الأساسية فى كرة اليد لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير، كلية تربية رياضية، قسم مناهج وطرق تدريس، جامعة المنصورة.

بلقيس أحمد، توفيق مرعي (٢٠٠٩): **الميسر في علم النفس التربوي**، عمان : دار الفرقان.

تغريد عبد الفتاح، مدينة حامد أبو عوف(٢٠١٧).فاعلية برنامج تدريبى قائم على استخدام السبورة التفاعلية فى تنمية مهارات العرض الفعال لدى عضوات هيئة التدريس فى جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات واتجاهاتهن نحوها، **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات.

جمال مصطفى الشرقاوى، السعيد السعيد محمد(٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكترونى التشاركي فى تنمية مهارات التفاعل مع تطبيقات الجيل الثانى للويب لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان" **تكنولوجيا التعليم الإلكترونى بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل**"، كتاب البحوث، ص ص ٢٧٥- ٣٢١.

حاتم أحمد القضاة (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية فى المرحلة الأساسية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية فى التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها فى دولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية**، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، ج (٣٣)- ع (٤).

حسن الباتع محمد(٢٠١٠). **التصميم التعليمى عبر الإنترنت من السلوكية إلى البنائية: نماذج وتطبيقات**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

حسن السعيد السعيد(٢٠١٢). بناء مقياس الطموح لطلاب كلية التربية وفقاً للبرامج الأكاديمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

حسن حسين زيتون (٢٠١٢). **رؤية جديدة فى التعليم والتعلم الإلكترونى: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم**. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

حسن ربحي مهدى وعبد اللطيف الصفى الجزار ومحمود حسن الأستاذ (٢٠١٢، ١١- ١٢ ابريل). استراتيجيتا التشارك داخل المجموعات وبينها فى مقرر إلكترونى لمناهج البحث العلمى عن بعد عبر الويب٢، وأثرهما على جودة المشاركات. المؤتمر العلمى الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان: **تكنولوجيا التعليم الإلكترونى: اتجاهات وقضايا معاصرة** . جامعة عين شمس.

حسن ربحي مهدى (٢٠١٥). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**، دار المسيرة للطبع والنشر،عمان.

حسن شحاته، محبات أبو عميرة(٢٠٠٩). **المعلمون والمتعلمون" أنماطهم، سلوكهم، أدوارهم**، ط٢، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

حمدي علي الفرماوي(١٩٩٤).**الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

حمدي علي الفرماوي(١٩٨٥). **مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ت .أ.م** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

حنان حسين محمود(٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، القاهرة.

خالد مصطفى محمد(٢٠٠٥). القوى البشرية للتعليم الإلكترونى، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، عدد خاص، ص ص ١٣٥- ١٦١.

خليل المعايطة محمد (٢٠١٠).**علم النفس التربوي**، عمان دار الفكر للطباعة والنشر.

دعاء لبيب إبراهيم(٢٠٠٩). استراتيجية الكترونية للتعلم التشاركى فى مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفى والمهارى والاتجاهات نحوها لطلاب الدبولمة العامة فى التربية شعبة كمبيوتر تعليمى. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

ربى أحمد أبو العينين(٢٠١١). أثر السّبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب غير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية. رسالة ماجستير. الأكاديمية العربية المفتوحة الدنمارك، مصر.

رضا عبده القاضي(٢٠١١). **أصول علم تكنولوجيا التعليم**،القاهرة.

رمضان مسعد بدوى(٢٠١٠). **التعلم النشط Active Learning**. عمان: دار الفكر.

ريهام محمد الغول (٢٠١٢). أثر بعض استراتجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكترونى على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثانى للويب لدى أعضاء هيئة التدريس، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

زياد بركات احمد(٢٠٠٩). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فى ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، **المجلة الفلسطينية للتربية**، المجلد (١)، ع (٢).

سامي سلطي عريفج (٢٠٠٩). **مقدمة في علم النفس التربوي**، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

سامى محمد ملحم(٢٠١١). **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

سهر السيد أحمد(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى مقترح عل التعلم الذاتى باستخدام الموديولات الإلكترونية على تطوير الكفايات التكنولوجية التدريسية لدى معلمى علم النفس، رسالة ماجستير، جامعة سوهاج– كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس.

شريف بن أحمد بن صدقة(٢٠١٧). الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى، السعودية.

شريف مهنى محمود(٢٠٠١). دراسة الإغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوى العام والفنى الصناعى، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية.

عادل السيد سرايا (٢٠٠٧). **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى**، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، ط٢.

عادل السيد سرايا (٢٠١٥). مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، قسم تكنولوجيا التعليم ، جامعة قناة السويس.

عبد الستار مرهون صالح(٢٠١٥). اثر توظيف كلاً من استراتيجيتى العصف الذهنى والتعلم البنائى فى التفكير الاستدلالى والدافع المعرفى لطلاب الصف الثانى المتوسط، **مجلة الأستاذ**،ج٢،ع٢١٤.

عبد العزيز طلبة عبد الحميد(٢٠١٠). **التعليم الإلكترونى ومستحدثات تكنولوجيا التعليم**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبد الله عبد الهادى العنزى(٢٠١٦). أساليب التفكير مستوى الطموح الأكاديمي ودورهما فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، جامعة الجوف، مج٥،ع٨.

عبد الله محمد خطابية (٢٠٠٩). **تعليم العلوم للجميع**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمر حسين العمرى(٢٠١٧). أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية في تحصيل طالبات مساق برامج الأطفال المحوسبة في جامعة مؤتة، **مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية**– الاردن.

عوض خالد أحمد(٢٠١٢). السبورة الذكية الاصدار ١٠ بحث، جامعة البحرين.

عيطه عبد المقصود يوسف(٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط المتعلمين المفضلة لدى تلاميذ الصف الثانى الإبتدائى لتدريس المفردات اللغوية وأثره فى تنمية الحصيلة اللغوية لديهم، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

غالب محمد إبراهيم(٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية.

غادة محمد حمدان(٢٠١٧). فاعلية السبورة التفاعلية فى تنمية مهارات كتابة معادلات الكيمياء وتطبيقاتها الحسابية لدى طالبات الصف الحادى عشر بغزة واتجاهاتهن نحو الكيمياء، رسالة ماجستير، كلية التربيةجامعة الأزهر،غزة.

فايز الأسود(٢٠٠٩). دور الجامعة فى تنمية الطموح الدراسى لدى طلابها نحو التفوق، جامعة الأزهر كلية التربية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد(١١)، العدد (١).

فرج عبد القادر طه وآخرون(٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسى،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد أمين الشطى (٢٠٠٧). نحو إطار لبيئة تعلم شخصية (مدونة). أسترجعت فى ١٢ أغسطس،٢٠١٨. من : http://mohamedaminechatti.blogspot.com.eg/2007/01/personal-environments-loosely-joined.html

محمد أحمد عبد الحميد(٢٠١٦). اثر اختلاف نمطى التعلم التشاركي المتزامن وغير المتزامن على تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت ومهارات التعاون ومفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الإبتدائية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

محمد أحمد غنيم(٢٠٠٩). نمو الدافع المعرفى وعلاقته بنمو القدرة الابتكارية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

محمد رفعت البسيونى والسعيد السعيد عبد الرازق ودواليا خيرى حبيشى(٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكترونى التشاركى قائمة على بعض أدوات الويب ٢ لتطوير التدريب الميدانى لدى

الطلاب معلمى الحاسب الآلى. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد عباس عرابى(٢٠١٢). أسباب وحلول تدنى الدافعية للتعلم لدى الطلاب، مجلة المعرفة تصدر عن وزراة التربية والتعليم، المملكة العربية لسعودية، متاح على الرابط:
http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=397&Model=M&SubModel=131&ID=1536&ShowAll=On

محمد عبد التواب أحمد(٢٠٠٦). **مقياس الطموح**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

محمد عبد الحليم محمد(٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح فى تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام السبورة التفاعلية، كلية التربية، دمياط، جامعة المنصورة.

محمد عطية خميس (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**، ط٢. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس(٢٠١١).**الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى**. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١١).**عمليات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد عطية خميس (٢٠١٥): **مصادر التعلم الالكتروني** " الجزء الأول، الأفراد والوسائط"، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة

محمد على محمد شتيات؛ شفيق فلاح علاونة (٢٠١٢). التواصل الاجتماعى وأثره فى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفى والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن. متاح على الرابط التالى:
http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/552668

محمد فاروق البياع (٢٠١٥). التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوي علي الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد.

محمد فوزي رياض(٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم التشاركى عبر الويب فى تنمية كفايات المعلمين فى توظيف تكنولوجيات التعليم الإلكترونى فى التدريس، رسالة دكتوراه، كلية التربية فرع دمنهور، جامعة الإسكندرية.

محمد محروس الشناوى(١٩٩٤). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسى**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

محمد محمد الهادي(٢٠١١). **التعلم الإلكترونى المعاصر أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

محمود محمد إبراهيم(٢٠١١). أثر كل من الدافع المعرفى والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية فى إطار النموذج الرباعى للعمليات المعرفية، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد محمود الحيلة(٢٠٠٢). **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمود مطر علي(٢٠١٤). الدافع المعرفى الرياضى وعلاقته بالتكيف الاجتماعى الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة الموصل،المؤتمر الدولى الثامن عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية فى العراق.

مصطفى حسن أحمد(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى قائم على الرسوم المتحركة فى إكساب معلمي المرحلة الإعدادية بعض مهارات استخدام السبورة التفاعلية والاتجاه نحو استخدامها، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

مرتضى جبار عبده نصار(٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التعلم التشاركى الإلكترونى لتنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى جمهورية العراق، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

منال عبد العال مبارز(٢٠١٦).اثر استخدام أدوات التعليم الإلكتروني غير المتزامنة داخل بيئات التعلم التشاركى فى تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت لدى تلاميذ الحلقة الإبتدائية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

منى السعيد حسن(٢٠١٣). فاعلية برنامج علاجى للتعليم المتمايز لأنماط المتعلمين فى الحد من بعض مظاهر صعوبات التعلم فى الكتابة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

منى عبد الحسن جواد(٢٠١٤).**السبورة التفاعلية وتكنولوجيا التعليم، دراسة تطبيقية** ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

منى حمودة حسين(٢٠٠٧). فعالية برنامج لتنمية التذوق الفنى من خلال أنماط المتعلمين السائدة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

مؤتمر تكنولوجيا التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين (٢٠١٥). القاهرة.

ميلود عمار (٢٠١٥). مستوى الدافع المعرفى بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، **دراسة نفسية وتربوية**، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.

نادرة غازى بسيسو (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو استخدام السبورة الذكية فى العملية التعليمية، جامعة الأنبار.

ناهد مختار رزق(٢٠٠٧). بعض الأساليب المعرفية وعلاقاتها باكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

نايفة محمود قطامي (٢٠٠٠). **علم النفس المدرسي**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نبيل جاد عزمي(٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع وأنماط الدعم التعليمي فى إنتاج المشروع وتنمية مهاراته والتفكير الإبتكاري لدى طلاب كلية التربية النوعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

نسرين عزت ذكى(٢٠١٢). مقرر صيانة أجهزة العروض الضوئية، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

نهى على سيد (٢٠١٢). مقرر صيانة أجهزة العروض الضوئية، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

نيفين عبد الرحمن المصرى(٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

هالة أبوالنادى محمد(٢٠١٠). أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع..الطموح، **مجلة العلوم التربوية والنفسية الأردن**، مج ١٦، ع١، ص ص ٦١-١١٢.

هدى الصغير أحمد (٢٠١٥). العمل التشاركى والجماعى فى العلمية التعليمية، **مجلة الأفكار التفاعلية**، متاح على موسوعة التعليم والتدريب.

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

همت عطية قاسم (٢٠١٣). فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

هيا سليمان محمود(٢٠١٧). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي : دراسة ميدانية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة حائل / المملكة العربية السعودية.

وفاء محمد الحياصات(٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية**،ص ص

٨٤١- ٨٩٢.

وفاء محمود عبد الفتاح(٢٠١٥). استراتجيات التفاعل فى بيئة التعلم التشاركى باستخدام تطبيقات الويب٢ وأثرها على تنمية مهارات تصميم وحدات التعلم الرقمية،رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم،جامعة المنصورة.

وفاء محمود عبد الفتاح(٢٠١٦). استراتجيات التفاعل فى بيئة التعلم التشاركى باستخدام تطبيقات ويب٢ واثرها على تنمية مهارات تصميم وحدات التعلم الرقمية وإنتاجها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. **مجلة التعليم الإلكترونى**، العدد التاسع عشر، جامعة المنصورة متاح على الرابط التالى:http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=564

وليد سالم محمد (٢٠١١). **التعليم الإلكترونى تطبيقات مستحدثة**. القاهرة: دار الفكر العربى.

وليد يوسف محمد (٢٠٠٨). تأثير برامج الكمبيوتر التعليمية المدعمة لعادات الاستذكار في تنمية مهارات استخدام شبكة الانترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المندفعين والمتروين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع١٣٨ج(١).

يوسف عبد الفتاح منصور (٢٠٠٩). القدرة على التفكير الابتكارى وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية التربية.

يوسف محمود قطامي، نايفة محمود قطامي (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفى**، دار الشروق، عمان.

ثانيًا . المراجع الإنجليزية:

Alzahrani, Ibraheem; Woollard, John (2017). The Role of theConstructivist Learning Theory and Collaborative Learning Environment on Wiki Classroom, and the Relationship between Them, Online Submission, Paper presented at the International Conference for e-Learning&Distance Education, 3rd, Riyadh, Saudi Arabia, ERIC Number: ED539416.

Bandey,B(2012). Level of Aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion, India Psychological Review, vol. (32) , N(7).

Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. Computers & Education, 57(3), 1865-1875.

Boudiaf, Ilyes(2017). The Relationship Between Using Information Technologies And Human Resources Management Performance : Case Study : A Set Of Algerian East Region Business Companies, Journal of Human Sciences - King Abdul-Hamid University - Constantine 2 – Algeria.

Cacioppo,J.T.,Petty,R.E.,Feinstein,J.A.,andJarvis,W.B(2012).Dispositional Differences in cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying

in Need for Cognitive Ohio State University, Psychological Bulletin Voll.119,No.2, 197-253.

Eric TWUM AMPOFO & Benedict OSEI-OWUSU (2015). Students' ACADEMIC PERFORMANCE AS MEDIATED BY STUDENTS'ACADEMIC AMBITION AND EFFORT IN THE PUBLIC SENIOR HIGH SCHOOLSIN ASHANTI MAMPONG MUNICIPALITY OF GHANA, International Journal of Academic Research and Reflection International Vol. 3, No. 5.

Fosnot, C.T. (2013). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice. Teachers College Press.

Fransen, J., Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2011). Mediating team effectiveness in the context of collaborative learning: The importance of team and task awareness. Computers in Human Behavior, 27(3), 1103-1113.

GECHE, Tasefaye (2009). learning styles and strategies of Ethiopian secondary school student in learning mathematics, Master, university of South Africa, Ethiopia.

Gruber, Barbara (2011). A Case Study of an Interactive Whiteboard District- Wide Technology Initiative Into Middle School Classrooms. PhD; George Mason University. Fairfax. VA.

Hall, I and Higgins's (2015). Primary school Students Perception of Interactive White Board, Journal of Computer Assisted Learning,2 ,21.

Haystead,M& Marzano,R.j(2014). Final report on the evaluation of the Promethean technology Englewood Co:Marzano Research Laboratory.

Hisham Mohammed Mursy(2016). The Effect of Using an Interactive Whiteboard onDeveloping Fourth Year Al Azhar University Students' Speaking Skills in English as a Foreign Language and their Attltudes towards the EFL Speaking Skills, research in personality vol.(22).

James w.keefe (2010). Assessing Students Learning Style: An Overview, In National Association State-University.

Janssen, Jeroen; Bodemer, Daniel (2017). Coordinated Computer-Supported Collaborative Learning: Awareness and Awareness Tools, Education Psychologist, Journal Articles, v48 n1 p40-55, ERIC Number: EJ995360.

Johnson, K. (2003): Inclusive Research With People With Learning Disabilities: Past, Present, and Futures. London: Jessica Kingsley Publisher.

Johnson, K. (2013). Mediating team effectiveness in the context of collaborative learning: The importance of team and task awareness. Computers in Human Behavior, 27(3), 1103-1113.

Kiraly, D. (2014). A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice. Routledge.

Mansilla, Pablo; Costaguta,Rosanna & Missio, Daniela (2014). Aplicación de Algoritmos de Clasificación de Minería de Textos para el Reconocimiento de Habilidades de E-tutores Colaborativos, Inteligencia Artificial, v17, n53, p57-67.

Mercier, Emma M ; Higgins, Steven E. & Costa, Laura da (2014)." Different leaders: Emergent organizational and intellectual leadership in children's Collaborative Learning Groups", Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn. v9, p397–432.

Miller, Pamela (2013). Designing and Implementing Mathematics Instruction for

Students With Diverse Learning Style Needs. Boston, MA: Pearson Education.
Mills, J. (2000): Control: A history of behavioral psychology. Vasa. Retrieved from http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004 of instruments with psychometric qualities, Institute of Education, University of Lisbon. PHD.
Niemiec ,P &Richard m. Ryan& Edwar I. Deci (2009). The path taken: consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspiration in post- college life, Journal of research in personality vol.(43).
O'Donnell,, A. M., Hmelo-Silver,C.E., & Erkens,G. (Eds).(2013), Collaborative learning, reasoning, and technology. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for any effective classroom. Education, 130(2).
Roberts, T. S.(2011). Online Collaborative Learning: Theory and Practice, Information Science Publishing. Retrieved from: https://books.google.com.eg/
Siemens, G. (2010). Networks: Revisiting Objective/Subjective, Knowing Knwledge.
Su, A., Yang, S.J., Hwang, W.Y., & Zhang, J.(2010). Aweb 2.0-based Collaborative annotation system for enhancing knowledge sharing in Collaborative learning environments. Computer & Education, 55(2), 752-766.
Taylor. (2009). Online Group Projects: Preparing the instructors to prepare the students, in Roberts, T. (ed) Computer- Supported Collaborative Learning in Higher Education. USA, Idea Group Inc., 19-50.
Valler and R. J. et al (2011). The academic motivation scale, measure of intrinsic extrinsic and motivation in education, Educational and Psychological measurement. Vol, 52, p.p. 1003-1017.
Vincent,- Annette& Ross,-Dianne(2011). Personalize Teaching Determine Learning Styles, Personality types and Multiple Intelligences on online, Learning Organization,V.8nl.
Young, M. (2007). Bringing Knowledge back in: From Social Constructivism to Social realism in the sociology of education routled.