أثر التفاعل بين مصدر الدعم و مستوى الدافعية في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم لدي طلاب الدراسات العليا

د. منى عبد الوهاب أحمد

مدرس تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الثامن– العدد الرابع– مسلسل العدد (١٨)– أكتوبر ٢٠٢٢

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2356-8690

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

أثر التفاعل بين مصدر الدعم و مستوى الدافعية في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم لدي طلاب الدراسات العليا

د. منى عبد الوهاب أحمد

مدرس تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق

مستخلص الدراسة:

هدف البحث إلى تحديد أثر أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم(معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وتأثيرهما في الجانبين المعرفي والآدائي في تنمية بعض مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا (برنامج الحاسب الآلي و تكنولوجيا التعليم)، بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي العاملي ٢*٢، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الدراسات العليا(برنامج معلم الحاسب الآلي وتكنولوجيا التعليم) للعام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، وقد قُسمت كما يلي: (٢٠) طالبًا وطالبةً من ذوي الدافعية المرتفعة، و(٢٠) طالباً وطالبةً من ذوي الدافعية المنخفضة، وقد تم تقسيم كل منهما إلى مجموعتين تجريبيتين بواقع (١٠) طالبًا وطالبةً في كل مجموعة ليصبح عدد المجموعات التجريبية (٤) مجموعات وفقًا للتصميم التجريبي للبحث، كما قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث المتمثلة في أداة جمع المعلومات، وتمثلت في قائمة ببعض مهارات استخدام المكتبات الرقمية، وقائمة بمعايير تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً قائمة على التفاعل بين نمط مصدر الدعم(معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفعة / منخفضة)، كما قامت الباحثة بإعداد أدوات القياس المتمثلة في: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، بطاقة ملاحظة لتقدير الجانب الآدائي لمهارات استخدام المكتبات الرقمية، ومقياس الانخراط في التعلم من عمل الباحثة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية (محمود مندوه، ٢٠١٠) لتصنيف الدارسين وفقاً لمستوى دافعيتهم، وبيئة المعالجة التجريبية القائمة على أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم(معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفعة/ منخفضة) وتبين من تطبيق بيئة المعالجة التجريبية أن التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدي طلاب الدراسات العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث الثالثة (معلم/ منخفض الدافعية) ، أن التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدي طلاب الدراسات

العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث الأولى (معلم/ مرتفع الدافعية) ، أن التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لدي طلاب الدراسات العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث الثالثة (معلم/ منخفض الدافعية).

الكلمات المفتاحية: الدعم– معلم/ أقران– بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً– الدافعية– مرتفعة/ منخفضة – مهارات استخدام المكتبات الرقمية – الانخراط في التعلم.

Abstract

The research aimed at examining the effect of the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low) in an interactive, self-organized learning environment and their effect on developing the cognitive and performance aspects of using digital libraries skills and learning engagement among post-graduate students (Programme of Computer and Educational Technology), Faculty of Specific Education, Zagazig University. The researcher utilised the 2*2 factorial experimental design. Participants consisted of 40 male and female post-graduate students (Programme of Computer and Educational Technology) enrolled in the academic year 2021/2022. They were divided into a) two groups of highly motivated students with ten students in each group and b) two groups of low motivated students with ten students in each group. Thus, the research consisted of four experimental groups. The researcher prepared the following two main instruments. First, data collection instruments represented in a) a list of skills of using digital libraries and b) a list of the criteria of designing an interactive, self-organized learning environment based upon the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low). Second, measurement instruments represented in a) an achievement test for measuring the cognitive aspect of using digital libraries skills, b) an observation card for measuring the performance aspect of using digital libraries skills, and c) a scale for measuring learning engagement. The researcher has also applied the motivation scale of Mahmoud Mandoh (2010) for classifying participants according to their motivation level and the experimental environment based upon the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low). Results showed that a) the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low) measured by the post- achievement test had a significant effect on the

third group (teacher/ low motivation), b) the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low) measured by the post- observation card had a significant effect on the first group (teacher/ high motivation), and c)) the interaction between the pattern of presented support (teacher/peers) and the motivation level (high / low) measured by the post- learning engagement scale had a significant effect on the third group (teacher/ low motivation).

مقدمة:

إن التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات المعرفة وتزايد الطلاب فرض على المتخصصين في مجال التربية والتكنولوجيا ضرورة إعادة النظر في الأساليب والطرق التي تتماشى مع هذه التطورات، ومن أهم الطرق التي تتماشى مع ذلك هو التعلم التشاركي المنظم ذاتياً، حيث يتيح الفرصة للمتعلم التعلم وفق قدراته وما يحدد والوقت الذي يستغرقه فهو يعتمد اعتماداً كبيراً على المتعلم مما يزيد من دافعيته.

والتعلم الإلكتروني التشاركي مدخل واستراتيجية للتعلم يعمل المتعلمون فيها معاً في مجموعات صغيرة ويتشاركون في تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال العمل الجماعي المشترك(محمد خميس، ٢٠٠٣ب)*.

ومن خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي كما حددتها العديد من الدراسات منها (محمد أنور ٢٠١٦؛ غادة ربيع، ٢٠١٥ ؛ وفاء محمود ، ٢٠١٥، آية طلعت،٢٠١٤) أنه يعزز

العلاقات الإيجابية، يطور مهارات الاتصال، يبني الثقة بالنفس لدى الطلاب، يزود الطلاب بالدعم فيما بينهم لمساعدتهم في بناء المعارف، زيادة قدرة الطلاب على رؤية الموقف من وجهات نظر الآخرين، وإن من أهم عناصر التعلم الإلكتروني التشاركي المسئولية الفردية والشخصية، حيث يعمل على تقوية إحساس الفرد بمسئوليته الفردية نحو نفسه ونحو الجماعة وليس فقط في الجانب المعرفي ولكن يمتد ليغطي الجانب الاجتماعي والسلوك الاجتماعي.

ومما سبق يتضح ارتباط التعلم الإلكتروني التشاركي بالتعلم المنظم ذاتياً الذي يقصد به العملية الهادفة والنشطة التي يقوم فيها المتعلمون بوضع أهدافهم، ثم يحاولون مراقبة ذاتهم، والتحكم في خصائصهم المعرفية، والدافعية، والسلوكية. (Pinritch, 2000, p453)

* استخدمت الباحثة في نظام التوثيق الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية (Americana psychological association APA, 6th Edition)

وقد أكدت دراسة (أماني محمد، ٢٠١٨) على أهمية استراتيجية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً (المساعدة الإجتماعية الإلكترونية/ مراجعة السجلات الإلكترونية) في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية، وإن من استراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً استراتيجية البحث عن المساعدة الاجتماعية، فهي تتمثل في جهود المتعلم التي يبذلها في طلب المساعدة من الأقران والرفاق ، أو المعلمين، أو الراشدين مثل الأم والأب، ومن هنا جاءت ضرورة الاهتمام بالمتغير الدعم الإلكتروني فهو آلية فعالة ومهمة في مساعدة المتعلمين أثناء التعلم، ويأتي في أشكال متعددة تساعد المتعلمين في تحقيق الأهداف المحددة، كما يمثل أيضاً تنوع في مصادر ووسائل تقديم المعرفة بهدف الارتقاء بعملية التعلم من خلال المهام المقدمة مع المراقبة والمتابعة للمتعلمين أثناء القيام بتلك المهام.

ويعرف الدعم بأنه: شكل من أشكال المساعدة في العملية التعليمية التي يحصل عليها المتعلم من خلال التفاعل مع الخبراء والمدرسين أو الزملاء، أو الدعم والمساعدة المؤقتة التي يحتاج إليها المتعلم أثناء عملية بناء المعرفة والتي تتوقف عندما تتقدم عملية بناء المعرفة، ويصبح قادراً على دعم نفسه..Pahl,2002)

وأشار "محمد عطية " (٢٠٠٧، ص ص٤٥-٥٠) أن الدعم يمكن أن يقدم في صورة تعليمات وتلميحات، إشارات، ورسوم، وأشكال، ونمذجة وتقديم أمثلة وعبارات شارحة، نصائح وتوجيهات ورسائل، وتوجيه أسئلة أو عرض أمثلة إضافية.

وهناك العديد من الدراسات و البحوث التي أكدت على أهمية الدعم، وما يحققه من فوائد عديدة للمتعلم وللعملية التعليمية بشكل عام منها Yao,2006; Brand- Gruwel& (Gerjets,2008 ; Pol, 2008) حيث يوفر الوصول إلى المعلومة في الوقت المناسب، يحقق التفاعلية من خلال التوجيهات والإرشادات والتلميحات والشروحات التي تقدم للمتعلم عند احتياجه لإنجاز مهمة بنجاح في الوقت المطلوب، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وأسلوب التعلم المفضل لدى المتعلم مما يجعل عملية التعلم أيسر وأنجح لأنه يسير وفق احتياجاته وفروقه الفردية عن بقية زملائه، وتنوع طرق تقديم العرض يحقق أيضاً نتائج إيجابية في العملية التعليمية وتحقيق الهدف المحدد مسبقاً.

وقد أكدت دراسة كل من (زينب حامد، ٢٠٠٨؛ شاهيناز أحمد، ٢٠٠٩؛ طارق عبد السلام ، ٢٠١٠؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣؛ أسامة هنداوي، ٢٠١٦ ؛ وليد يوسف ودعاء طاهر وعبير عوني، ٢٠١٧؛ أمين دياب، ٢٠١٩) على أهمية وفاعلية استخدام الدعم

الإلكتروني في العملية التعليمية، وتوجيه المتعلمين أثناء تنفيذ المهام والأنشطة والخطوات المطلوبة، مع تقليل الوقت المهدر في المحاولات الخاطئة المتكررة، بينما اختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسات في تحديد مصدر تقديم الدعم المناسب (معلم- أقران- مختلط) وأي من هذه المصادر أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

مما سبق يتبين أن الدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتياً لم تقارن بين مصدر الدعم (معلم/ أقران) وأن الدراسات التي تناولت مصدر الدعم (معلم / أقران) في بيئات مختلفة عن التعلم التشاركي المنظم ذاتيًا كما تبين وجود اختلافات في نتائج الدراسات.

ولما كان الدعم أو تقديم المساعدة استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فإن النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً تأكد على أهمية الدافعية وتنظيمها كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتيا، حيث أن لمستوى الدافعية فاعلية كبيرة في عملية التعلم، فتعمل الدافعية على حث الأفراد على القيام بأنشطة سلوكية معينة، وتوجيه تلك الأنشطة وجهة معينة، فالفرد يسلك سلوكاً معيناً لينتج عن هذا السلوك نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته ورغباته، ويكون ذلك في الأغلب داخل البيئة التي يتعلم من خلالها وبالتالي يحقق استفادة كبرى من تلك البيئة، وبناءً على مستوى الدافعية للتعلم ينقسم المتعلمون إلى متعلمين ذوو دافعية مرتفعة للتعلم، ومتعلمين ذوو دافعية منخفضة للتعلم، ويتسم المتعلمون ذوو الدافعية المرتفعة للتعلم بزيادة القدرة على ضبط النفس في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وتمكنهم من وضع خطط محكمة السير عليها ومتابعتها بشكل دوري للوصول إلى الحل الأمثل، ويتسمون بالمثابرة والطموح وشدة الانهماك في التعلم حتى إتمامه، ويركزون على الأهداف المستقبلية بعيدة المدى ويتسمون بمنظور مستقبلي أكبر، ويهتمون بالأشياء الجديدة.(خالد محمد، ٢٠١٥)

كما ذكرت شادية أحمد (٢٠٠٤، ص٧٠) بأن المتعلمون ذوو الدافعية المنخفضة يتسمون بتشتت الانتباه وضعف المشاركة، والانشغال بإزعاج الآخرين وإثارة المشكلات، والنسيان المستمر لأداء ما يكلفون به، وقدرتهم الضعيفة على المثابرة في الاستمرار في إنهاء عملية التعلم، ويفضلون أداء المهام البسيطة السهلة لأن الفشل فيها يكون محدود.

ومن هنا وجود علاقة قوية بين متغير الدعم (معلم/ أقران) وبين الدافعية (المرتفعة/ المنخفضة) في بيئة تعلم تشاركي منظم ذاتياً حيث أن الطلاب ذو دافعية مرتفعة لديهم القدرة على تخطيط أهدافهم وتحديد الوقت المناسب لهم واختيار ما بين المصادر المختلفة، على عكس الطلاب ذو الدافعية المنخفضة فهم يتشتتون ولديهم قدرة عالية على النسيان. ومن هنا يسعى

البحث الحالي إلى معرفة هل يوجد أثر للدعم (معلم/ أقران) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً ويؤثر عليهم مما يعطي نتائج أفضل سواء من الناحية المعرفية أو المهارية.

وبناءً على ذلك تتمثل العلاقة بين مصدر نمطي الدعم (المعلم/ الأقران) ومستوى الدافعية للتعلم (المرتفعة/ المنخفضة) في مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم وتفضيلاتهم التعليمية على اعتبار أن لكل متعلم أسلوبه وطرقه الخاصة التي تختلف عن الآخرين، وبالتالي تتضح أهمية معرفة مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلم بما يتيح معرفة أثر استخدام بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لمصدر تقديم الدعم من المعلم أو الأقران، وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر مستوى الدافعية والتفاعل بينها وبين المعالجات التجريبية المختلفة أثناء عمليات التصميم التعليمي للبيئات الإلكترونية المختلفة على مخرجات التعلم كدراسة(محمد جابر،٢٠١٤؛ وليد يوسف، ٢٠١٥؛ زينب السلامي، ٢٠١٦؛ عبد الرؤوف محمد، ٢٠١٧؛ مريم عبد الرحمن ، ٢٠١٨؛ أيمن فوزي، هبة عثمان، ٢٠٢٠).

ولما كان مستوى الدافعية عامل مهم جداً في العملية التعليمية وأيضاً في الانخراط في التعلم حيث إنه العوامل المهمة التي تؤثر على نجاح الطلاب في عملية التعلم، والانخراط في التعلم يتأثر بدرجة دافعية التعلم، فالانخراط في التعلم هو مقدار الوقت والجهد الذى يبذله المتعلم في دراسته ونوعية الجهد والمشاركة الطلابية في أنشطة تعلم حقيقية(Kuh, 2009)، وقد أوضحت بعض الدراسات منها دراسة(أمل محمد، ٢٠٢٠) تأثير استخدام المساعدة والدعم التعليمي على زيادة درجة انخراط الطلاب في عملية التعلم، وزيادة مشاركتهم وتفاعلهم النشط في الأنشطة التعليمية ، وهوما يتفق مع ما ذكره (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩) من أن المساعدة والدعم التعليمي حق لكل متعلم، وأنه لا يصح أن يتم ترك المتعلم دون أن نقدم له يد العون والمساعدة، فالتعلم الذى يصاحبه توجيه ومساعدة مناسبة يحفز المتعلم، ويزيد من دافعيته وقابليته للتعلم، واندماجه فيه ويقلل من العبء المعرفي الذى يقع على عاتق المتعلم، كما يقلل لدى المتعلم احتمالات الفشل في أداء المهمة المطلوبة، ويساعده على إتمامها معتمداً على نفسه حتى يصل إلى مستوى الكفاءة المطلوب.

وتعتبر المكتبات الرقمية والخدمات التي تقدمها من المجالات ذات الأهمية الكبيرة خاصة مع التطور التكنولوجي ومع التغييرات التي حدثت بفعل جائحة كورونا أصبح الاحتياج إليها بصورة ضرورية، حيث توفر بيئة مليئة بمصادر المعلومات الإلكترونية الحديثة بخلاف المصادر الورقية التقليدية التي تتطلب التواجد في مبنى المكتبة وضمن الوقت المخصص لها، وتستمد

أهميتها أيضاً في تنمية مهارات البحث الأساسية في المكتبة الرقمية وفي المصادر المعلومات الإلكترونية للاستفادة منها في كتابة الأبحاث والتقارير واستكمال البحوث الخاصة بالماجستير والدكتوراة.

وتأسيسًا على ما تطلبه مادة " المكتبات الرقمية" والمقررة على طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق من أنشطة وعمليات عقلية ترتبط بمحتوى التعلم منها: مفهوم المكتبات الرقمية والخدمات التي تقدمها، مهارات البحث من خلال بنك المعرفة – وفقًا لتوصيف المقرر– وتستلزم من الطلاب القيام بعمليات قد تعكس استخدام المتعلمين لاحقًا للمكتبات الرقمية وتطبيقاتها لاستكمال دراستهم العلمية، وقد تتأثر بعوامل أخرى، منها على سبيل المثال، إذا كانت المشاركة في نشاط تعليمي معين يتوافر فيه مساعدة ودعم تعليمي من خلال بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً لتلبية أهداف المتعلمين واحتياجاتهم، فإن ذلك قد يزيد من اتجاهات المتعلمين الإيجابية تجاه استخدام هذه البيئة التعليمية، وانخراطهم في عملية التعلم، فالمتعلم الذي لديه رغبة في الانخراط في التعلم يكون لديه فرصة للاستفادة بشكل أكبر من المحتوى الذي يقدم من خلال البيئات التعليمية المختلفة، والأنشطة الصفية، ويتمتع بدعم أكبر من المعلم، وعلى ذلك فإن تحصيل الطلاب المنخرطين في التعليم يكون أفضل من الطلاب غير المنخرطين في عملية التعلم . (Barker, Clark, Maier& Viger, 2008)

ويعرف الانخراط في التعلم على أنه مقدار الجهد المبذول من قبل المتعلم في استيعاب محتويات التعلم في أثناء تنفيذ أنشطة ومهمات التعلم المتنوعة (Ding, Er & Orey, 2018)

ونظراً لأن مهارات استخدام المكتبات الرقمية تعتمد بشكل كبير على أن المتعلم له دوراً محورياً في عملية تعلمه، لذا فإن انخراط المتعلم في مهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتفاعله معها بشكل جيد يعد من الأمور المهمة لنجاح التعلم والسيطرة على تعلمه، وهو من الأمور المشجعة على عملية الانخراط في التعلم.

ومن هنا جاءت أهمية تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية وبنوك المعرفة لأنهم يحتاجون هذه المهارات في بحوثهم المستقبلية، ومن هذا المنطلق ونتيجة اختلاف الآراء ونتائج البحوث والدراسات حول تحديد مصدر الدعم الإلكتروني في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا سواء كان المعلم أو الأقران، وعدم تعرض هذه الدراسات والبحوث بشكل مباشر إلى التفاعل بين مصدر الدعم الإلكتروني في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وبين تحديد مستوى الدافعية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، ومن هنا نبعت المشكلة، وبالتالي الحاجة إلى إجراء البحث الحالي

بهدف التعرف على **أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم (المعلم/ الأقران) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً ومستوى الدافعية للتعلم(المرتفعة/ المنخفضة) على تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم.**

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال الأبعاد الآتية:

- قد نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال: الخبرة الميدانية وذلك بملاحظة طلاب الدبلوم الخاص تخصص (الحاسب الآلي – تكنولوجيا التعليم) من عدم قدرتهم على إعداد التقارير والأبحاث العلمية، وهذا بسبب ضعف مهاراتهم في البحث العلمي واستخدام المكتبات الرقمية وعدم قدرتهم على البحث العلمي في قواعد البيانات المحلية والعالمية.
- كما وجد بعض الطلاب لا يستطيعون التعامل مع المكتبات الرقمية والبحث عن مصادر المعلومات، وبعض الطلاب لا يمتلكون الحساب الذي يدخل من خلاله إلى المكتبة، ومن ثم يصبح عندهم عجز عن استخدام المكتبات الرقمية.
- كما وجد أن هناك بعض الطلاب لا يستطيعون الدخول من المنزل ولابد دخولهم من الجامعة، وهناك من الطلاب من يستطيعوا الدخول ولا يستطيعوا إدارة البحث للحصول على المعلومة الدقيقة المتخصصة.
- كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية لمعرفة أكثر المشكلات التى تواجههم عند دراسة مادة المكتبات الرقمية فقد أجمع ٣٠ طالب وطالبة من إجمالي ٤٠ طالباً طالبة على:

- صعوبة دراسة المادة بصفة عامة، نظرًا لاحتوائها على معلومات نظرية متعددة لا يمكنهم توظيفها في استخدام المكتبات الرقمية، وقواعد البحث العلمي.
- أن تقديم المقرر بشكل تقليدي لا يلبى مستوى طموحهم للسعى من أجل التمكن من إعداد التقارير والبحوث العلمية بصورة سهلة بدون أي صعوبات في البحث.
- أن مقرر المكتبات الرقمية يحتاج إلى التطبيق العملى، وكذلك الدعم المستمر أثناء التعليم حتى يتسنى لهم القيام بكتابة تقارير وأبحاث علمية بصورة سهلة وبدون صعوبة.
- النقص في خلفيتهم العلمية التى تساعدهم في البحث عن المعلومة بشكل متكامل.

- هذا بالإضافة إلى ملاحظة أن مادة المكتبات الرقمية بشقيها النظري والعملي ممكن الاستفادة منها في تنمية تلك المهارات، لمساعدتهم في الكتابة العلمية الجيدة والحصول على المعلومة بصورة صحيحة وبدون ضياع الوقت، والإحساس بالمشقة.

- كما تم التأكد من مشكلة البحث بعمل دراسة استكشافية كان الغرض منها قياس مدى توافر مهارات البحث لدى الطلاب من خلال بطاقة ملاحظة اشتملت على أهم المهارات الأساسية للبحث، ووجد من خلال تحليل نتائج وجود تدني في الدرجات. ملحق (١).
- هذا بالإضافة إلى تأكيد العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية كدراسة (محمد جابر،٢٠١٣،؛ سمير مدحت،٢٠١١ ؛ طاهر عبد الحميد،٢٠١٣؛ "ادبيرجي وأجوبي" Aderibigbe&Ajiboye ،٢٠١٣؛ عبد الكريم عبد الله، ٢٠١٤؛ إيمان عبد الفتاح،٢٠٢٢؛ إبتسام السيد،٢٠٢٠) والتي أكدت جميعها على أهمية استخدام المكتبات الرقمية في تنمية مهارات البحث العلمي.
- كما وصى المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٣) المنعقد بالمملكة العربية السعودية على ضرورة تقديم دعم للتعلم باتباع الأساليب الحديثة وتنمية مهارات التعلم الذاتي التي من شأنها تساعد في تنمية مهارات البحث في مصادر التعلم والمكتبات الرقمية.
- وبالرغم من تأكيد العديد من الدراسات والمؤتمرات التي اهتمت بضرورة توظيف المكتبات الرقمية إلا إنها غير مهتم بها، مع إغفال تنمية هذه المهارات، والطلاب دائما يجدون تخوف من استخدام التقنيات الحديثة فكان هناك داعي قوي إلى تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية حتى تتوافق مع توجهات الدولة نحو رقمنة العملية التعليمية واستخدام التعلم الهجين والتعلم المبني على الفهم وأن المتعلم يكون محور العملية التعليمية وذلك لا يتم إلا بتنمية مهاراته البحثية في استخدام المكتبات الرقمية وقواعد المعرفة وبنوك المعلومات.
- وفي إطار ما سبق على الرغم من فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية المنظمة ذاتياً في مساعدة المتخصصين في حل المشكلات الناجمة عن التعلم داخل بيئات التعلم التقليدية، إلا أن هناك ندرة في البحوث التي اهتمت بدراسة تأثير نمط الدعم الإلكتروني (معلم/ أقران) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً على نواتج التعلم في إطار تفاعلهما مع مستوى الدافعية لدى الطلاب.
- وفي نفس السياق نجد أن هناك نمطان لتقديم الدعم وهما (معلم/ أقران) وقد أجريت حولهما عدة بحوث ودراسات ولكنها لم تتفق حول تحديد أفضلية نمط على الآخر، فبعض منها يؤيد نمط المعلم، ومنها يؤيد نمط دعم الأقران، ومنها لم يجد فروقاً بينهم، وهذا التباين يؤكد وجود

حاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث حول هذين المتغيرين للتأكد من فاعليتهما وأثرهما في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً في إطار تفاعلهما مع مستوى الدافعية لدى الطلاب.

مشكلة البحث

تحديد مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في الحاجة إلى تنمية بعض مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم بطريقة مختلفة تعمل على جذب انتباه الطلاب وتجعلهم قادرين على استخدام المكتبات الرقمية بشكل مناسب وخاصة مع وجود قصور في مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدبلوم الخاص تخصص(معلم الحاسب الآلي- تكنولوجيا التعليم) بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق، **ويمكن معالجة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:**

"ما أثر التفاعل بين نمطي مصدر تقديم الدعم(معلم/ أقران) ومستوى الدافعية(مرتفعة/ منخفضة) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المهارات اللازمة لاستخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟
٢. ما معايير تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا قائمة على التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا؟
٣. ما التصميم التعليمي لبيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا قائمة على التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا؟
٤. ما أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟
٥. ما أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟
٦. ما أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن:

١. المهارات الأساسية اللازمه لتنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق.

٢. قائمة معايير تصميم بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي مصدر الدعم (معلم/ أقران).

٣. أنسب نمط مصدر الدعم المعلم مقابل الأقران في إطار تفاعله مع مستوى الدافعية المرتفعة في مقابل المنخفضة بدلالة تأثيرهما على الجانبين المعرفي والأدائي والانخراط في التعلم المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالى فيما يلي:

١. المساهمة في إثراء مضمون مقرر المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق، من خلال إتاحة المهارات الأساسية لاستخدام المكتبات الرقمية.

٢. التوصل إلى أفضل نمط لمصدر تقديم الدعم المعلم مقابل الأقران لتنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدي طلاب الدراسات العليا.

٣. تقديم أحد الاتجاهات الحديثة في تقديم المحتوي الإلكتروني وهو استخدام دعم المعلم مقابل الأقران في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً.

٤. يقدم البحث خلفية نظرية ومجموعة إرشادات يمكن أن يستعين بها الباحثون المهتمون بتوظيف الدعم في بيئات التعلم التشاركية وفق استراتيجية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

٥. يُعد أساس لدراسات وأبحاث تطويرية جديدة تتناول متغيرات تصميمية جديدة فى مجال التفاعل بين نمط مصدر تقديم الدعم المعلم مقابل الأقران ومستوى الدافعية المرتفعة مقابل المنخفضة، وكذلك استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. الحد الموضوعي:

– بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً بنمطي مصدر تقديم الدعم:

- المعلم.
- الأقران.
- **مستوى الدافعية:**
- المرتفعة.
- المنخفضة.

- مقرر المكتبات الرقمية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق؛ نظرًا لاحتواء المقرر على جوانب معرفية، وأدائية لمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٢. **الحد البشري:** عينة من طلاب الدراسات العليا، ببرنامجي معلم الحاسب الآلي وتكنولوجيا التعليم، جامعة الزقازيق، ممن لديهم الرغبة في التعلم ببيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق نمطي مصدر تقديم الدعم معلم مقابل أقران .

٣. **الحد المكاني:** كلية التربية النوعية بالزقازيق.

٤. **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م.

منهج البحث:

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 المتغيرين المستقلين للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

أدوات ومواد البحث: استخدم البحث الحالى الأدوات والمواد التالية:

١. اختبار تحصيلي قبلي . بعدي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٢. بطاقة ملاحظة قبلي . بعدي لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٣. مقياس تحديد مستوى الدافعية قبلي (محمد مندوه،٢٠١٠).

٤. مقياس الانخراط في التعلم. من إعداد الباحثة.

متغيرات البحث: اشتمل البحث الحالى على المتغيرات التالية:

أولاً . المتغير المستقل:

- نمطي مصدر تقديم الدعم، هما:

١.معلم.

٢. أقران.

- مستوى الدافعية، وله مستويان:

١. المرتفعة.

٢. المنخفضة.

ثانياً . المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على المتغيرات التابعة التالية:

١. تنمية الجانب المعرفي لمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٢. تنمية معدل الأداء لمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٣. الانخراط في التعلم.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء نمطي المتغير المستقل للبحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملى ثنائى الاتجاه (٢×٢) Factorial Design 2X2" ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث الحالي:

أدوات البحث قبلياً	مستوى الدافعية / نمط الدعم	مرتفع	منخفض	أدوات البحث
الاختبار التحصيلى بطاقة الملاحظة مقياس الانخراط في التعلم	معلم	مج١ دعم معلم– مرتفع	مج٢ دعم أقران– مرتفع	الاختبار التحصيلى بطاقة الملاحظة مقياس الانخراط في التعلم
	أقران	مج٣ دعم معلم– منخفض	مج٤ دعم أقران– منخفض	

شكل (١) التصميم التجريبى للبحث

- **المجموعة الأولى:** التى يقدم لها المحتوى التعليمي بنمط مصدر الدعم المعلم ومستوى الدافعية مرتفع.
- **المجموعة الثانية:** التى يقدم لها المحتوى التعليمي بنمط مصدر الدعم الأقران ومستوى الدافعية مرتفع.
- **المجموعة الثالثة:** التى يقدم لها المحتوى التعليمي بنمط مصدر الدعم المعلم ومستوى الدافعية منخفض.
- **المجموعة الرابعة:** التى يقدم لها المحتوى التعليمي بنمط مصدر الدعم الأقران ومستوى الدافعية المنخفضة.

مجتمع البحث وعينته:

أولاً. مجتمع البحث: يتمثل فى طلاب الدراسات العليا، ببرنامجي تكنولوجيا التعليم، معلم الحاسب الآلي، بكلية التربية النوعية ـ جامعة الزقازيق، للعام الدراسى ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

ثانياً. عينة البحث: تكونت عينة البحث من مجموعة من الطلاب عددهم (٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشرط أن يكون لديهم الرغبة في الدراسة من خلال نمطى الدعم للمتغير المستقل، وبعد ذلك تم تطبيق مقياس مستوى الدافعية على أفراد العينة، من أجل تحديد أفراد المجموعات التجريبية للبحث الحالى من مرتفع ومنخفض الدافعية، ثم تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وفقًا للتصميم التجريبي للبحث بواقع (١٠) طالبًا وطالبةً في كل مجموعة.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض).

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض).

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض).

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بالبحث.

٢. إعداد القائمة الخاصة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية الواجب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا ببرنامجي تكنولوجيا التعليم، معلم الحاسب الآلي كلية التربية النوعية –

جامعة الزقازيق، ثم تقديمها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، وتعديلها في ضوء آرائهم وتوجيهاتهم.

٣. تحديد الأهداف العامة والإجرائية المطلوب تحقيقها بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، وتعديلها في ضوء آرائهم وتوجهاتهم.

٤. اشتقاق قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً القائمة على نمطي الدعم (معلم/ أقران)، ثم تقديمها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، وتعديلها في ضوء آرائهم وتوجيهاتهم.

٥. تصميم بيئة المعالجة التجريبية وتقديمها على محكمي أدوات البحث من المتخصصين في المجال لإبداء آرائهم، وإجراء التعديل فى ضوء آراء السادة المحكمين.

٦. بناء أدوات الدراسة وتمثلت فى الآتى:

- الاختبار التحصيلي الإلكتروني لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتقديمه فى صورته الأولية على محكمي أدوات البحث من المتخصصين في المجال لإبداء آرائهم، وإجراء التعديل فى ضوء آراء السادة المحكمين.
- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتقديمها فى صورتها الأولية على محكمى أدوات البحث من المتخصصين في المجال لإبداء آرائهم، وإجراء التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين.
- بناء مقياس الانخراط في التعلم: من قبل الباحثة وتقديمه فى صورته الأولية على محكمى أدوات البحث من المتخصصين في المجال لإبداء آرائهم، وإجراء التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين.

٧. اختيار طلاب العينة الاستطلاعية، غير عينة البحث الأساسية لتقنين أدوات البحث، والتعرف على المشكلات التى يمكن مواجهتها أثناء التطبيق.

٨. اختيار عينة البحث الأساسية من طلاب الدراسات العليا ببرنامجي تكنولوجيا التعليم ومعلم الحاسب الآلي كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق، وتقسيمهم إلى أربعة مجموعات.

٩. تطبيق مقياس تحديد مستوى الدافعية الذي أعده "الاستاذ الدكتور محمد مندوه ". لتقسيم أفراد العينة وتوزيعهم على مجموعات البحث الأساسية طبقًا لنوع التصميم التجريبي المستخدم.

١٠. تطبيق اختبار تحصيل الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة قبليًا بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات الأربعة للبحث، في الجانبين المعرفي والأدائي.

١١. تقديم بيئة المعالجة التجريبية على الطلاب عينة البحث وفق التصميم التجريبي.
١٢. تطبيق أدوات البحث بعدياً (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، مقياس الانخراط في التعلم) على نفس أفراد العينة، بعد تقديم مواد المعالجة التجريبية عليهم.
١٣. إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات المستقاة من التطبيقين القبلي والبعدي للتوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظرى ونتائج البحوث المرتبطة، وفروض الدراسة.
١٤. تقديم التوصيات فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً:

- **التعلم المنظم ذاتياً :**

يعرفه زيمرمان (Zemerman, 2000) بأنه: عملية توجيه للذات Self – Direction والتي بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية إلى أكاديمية فهو ليس مجرد مقدرة عقلية أو مهارة في الإنجاز الأكاديمي.

- **بيئة التعلم التشاركي:**

عرفته (زينب خليفة، ٢٠٠٨)على إنه: "أسلوب تعليمي يسمح لكل متعلم أن يتشارك مع مجموعة من الزملاء في بناء تعلمهم من خلال أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة في إتمام أنشطة التعلم".

وتعرف الباحثة بيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتياً إجرائياً بأنه: قدرة طلاب الدراسات العليا على تكوين مجموعات تشاركية واستخدام أدوات التواصل التزامنية واللاتزامنية ووضعهم الأهداف الخاصة بمادة المكتبات الرقمية، والتخطيط لها ومراقبة هذا التعلم وتقويمه، من خلال التشارك بتقسيمهم إلى مجموعات سعياً للعمل والتعلم معاً بشكل منظم وفقً لاستعداداتهم وخطوهم بهدف تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم.

مستوى الدافعية:

عرفها كل من Hartnett, George and Dron(2011) بأنها:" العملية الموجهة نحو تحفيز المتعلم ورفع وزيادة نشاطه، وتؤثر الدافعية على ماذا يتعلم، وكيف يتعلم، ومتى يتعلم وهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه مما تجعله مهيأ إلى القيام بسلوك معين".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها: عبارة عن الحالة الداخلية التي في ضوئها يتم تحديد مستوى الطالب نحو القيام بنشاطات أكاديمية ذات معنى، والتي تدفع الطالب للانتباه للموقف التعليمي.

الدعم الإلكتروني:

عرفه ماكنيل وكراجيك (MC Neill &Krajcik, 2009) بأنه عبارة عن: "مجموعة من التوجيهات التي تقدم داخل بيئات التعلم الإلكتروني، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على تنظيم فهمه للموضوعات المقدمة".

- **نمط الدعم المقدم من المعلم:**

عرفه عبد العزيز عبد الحميد (٢٠١١، ٦١) بأنه:" إرشاد وتوجيه المتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب، وتزويدهم بالمساعدة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية باستخدام تطبيقات الويب التفاعلية المتزامنة وغير متزامنة".

وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه: عبارة عن المساعدات والتوجيهات التي تقدم إلى الطلاب من قبل المعلم داخل بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً من خلال استخدام أدوات التواصل الإلكترونية المتزامنة وغير متزامنة بما يناسب خطواتهم الذاتية.

- **نمط الدعم المقدم من المتعلم:**

عرفه بوبليت (Boblett, 2012,5) بأنه: " تفاعل المتعلمين معاً لتقديم الشرح والتوضيح لبعضهم بعضاً، بناء الأفكار، حل المشكلات وتنمية مهارات التفاوض والتشارك، حيث إن إعداد الشرح من الأقران يساعد المتعلمين على المشاركة بشكل أكبر في المعالجات المعرفية مثل الفكر الواضح، تنظيم المعلومات، تطوير المعاني الجديدة، تصحيح الأخطاء".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:"عبارة عن المساعدات والتوجيهات التي تقدم إلى الطلاب من قبل أقرانهم داخل بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً من خلال استخدام أدوات التواصل الإلكترونية المتزامنة وغير متزامنة بما يناسب خطواتهم الذاتية.

المكتبات الرقمية

يعرفها خلف الله (٢٠١٣، ٢٦) بأنها: " مؤسسات تحتوي على مجموعة من مصادر المعرفة الرقمية مع توفير أساليب لمعالجتها وإتاحتها للمستفيدين من خلال نظام قائم على السرعة والمعالجة والتواصل".

ويمكن تعريف مهارات استخدام المكتبات الرقمية إجرائياً بأنها: قدرة طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية على التمكن من استخدام مصادر المعرفة الرقمية بسرعة وإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول.

الانخراط في التعلم

عرفه محمد عطية (٢٠٠٩، ٢١٧) بأنه "العمليات العقلية المقصودة والهادفة التي يجريها المتعلم أثناء تفاعله مع المواد التعليمية، للحصول على التعلم.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: الجهد العقلي الذي يبذله طلاب الدراسات العليا أثناء تعلمهم من خلال بيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتياً لتعلم مهارات استخدام المكتبات الرقمية.

الإطار النظري

التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وأثرهما في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر التفاعل بين نمط مصدر الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وأثرهما في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والانخراط في التعلم، لذا يتناول الإطار النظري للبحث المحاور التالية: أولاً: بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً، مفهومها، أهميتها، استراتيجياتها، مهارات التعلم المنظم ذاتياً، دور المعلم في التعلم المنظم ذاتياً، مميزاته في العملية التعليمية، النظريات التي تدعم التعلم المنظم ذاتياً، ثانياً: الدافعية: مفهومها، أهدافها، أبعادها، النظريات الداعمة لها ، ثالثاً: الدعم الإلكتروني، مفهومه، أهميته، أنواعه، مصدري تقديم الدعم (المعلم/ أقران)، النظريات الداعمة، بعض الدراسات والبحوث التي تناولتها، رابعاً: المكتبات الرقمية وأهمية دراستها، الدراسات التي تناولتها، خامساً: الانخراط في التعلم: مفهومه، أهميته، مكونات عملية الانخراط في التعلم، بعض المقاييس الخاصة به.

المحور الأول: التعلم التشاركي المنظم ذاتياً

- **مفهوم التعلم التشاركي:** عرفه إيدمان (Edman,2010,101) أنه: أسلوب تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، من خلال تعلمهم في مجموعات صغيرة يتشاركون فيها لإنجاز المهام المحددة وتحقيق الأهداف المشتركة والمحددة مسبقاً باستخدام أدوات التواصل المختلفة عبر الويب ، وبالتالي يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها.

- **أهمية التعلم التشاركي:** تكمن أهمية التعلم التشاركي في توفير فرص التشارك والتفاعل وتبادل الخبرات والمهارات ومشاركتها بين المتعلمين عبر الويب، ومع المعلم ومصادر التعلم، ويساعد تشارك الطلاب على تواصلهم في تنسيق الأنشطة والتعاون في بناء المجتمعات المعرفية، وتشجيع الطلاب على استخدام المصادر التعليمية المختلفة وتجميع المعلومات وتنظيمها

(محمد عطية، ٢٠٠٣، ٢٦٩).

وقد حدد (إبراهيم الفار، ٢٠١٢، ٤٣٧- ٤٣٩) مجموعة من الأسس للتعلم التشاركي منها:

* وسيلة لإحداث تعليم/ وتعلم نشط، ويمكن تطبيق هذا التعلم من خلال العديد من النماذج التدريسية والنظريات التربوية كالسلوكية، والبنائية والاتصالية.
* اختيار الأدوات والتكنولوجيات التي يمكن توظيفها باستخدام طرق التدريس المناسبة.
* يتم التعلم التشاركي من خلال التنفيذ الناجح لطرق التدريس الحديثة.
* إتاحة تخزين ونشر المحتوى العلمي التشاركي في صورة رقمية يتيح التواصل والتفاعل المتزامن وغير متزامن بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين المتعلمين والمعلمين.
* يعمل التعلم التشاركي على دعم وتحفيز المتعلمين على اكتشاف الأفكار والنقاط الهامة حسب قدراتهم وإمكانياتهم.

وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم التشاركي منها دراسة (أية طلعت، ٢٠١٤) والتي أثبتت أن فاعلية بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في ضوء النظرية التواصلية على تنمية التحصيل ومهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، بينما دراسة (غادة ربيع،٢٠١٥) والتي أكدت على فاعلية استراتيجيتين للتعلم التشاركي (استخدام محرر مستندات جوجل /التدوين المصغر) في تنمية بعض مهارات تحليل وتصميم نظم المعلومات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، أما أكدت دراسة(محمد أنور، ٢٠١٦) على فاعلية بيئات تعلم تشاركية قائمة على الويب٢.٠ في تنمية مهارات تطوير عناصر التعلم وجودة إنتاجها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، بينما توصلت دراسة (أمين دياب،٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة القائمة على التفاعل بين مصدر تقديم دعم (المعلم) ، مجموعة التشارك الصغيرة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة المرتبطتين بمهارات استخدام البرلمج الجاهزة وأيضاً فيما يتعلق بزيادة الاتجاه نحو التعلم من خلال بيئة

التعلم التشاركي ، كما أكدت دراسة(محمد فاروق، ٢٠٢٢) على فاعلية التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الويب٢.٠ في تنمية مهارات البحث الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا.

وبناءاً على العرض السابق تم بناء البيئة مستخدماً أدوات التواصل والتفاعل المختلفة بين الطلاب وأهمها تطبيقات جوجل التربوية مثل: البريد الإلكتروني، والمواقع، والتقويمات، وإمكانية استخدام هذه التطبيقات من أي جهاز يتوفر فيه جهاز شبكي وفي أي وقت، ولا تتطلب أي دعم فني، بالإضافة إلى التحديثات المستمرة دون الحاجة إلى أي تكاليف مادية، وتم الاستعانة بمنصة الكلاس رووم class room في عرض المحتوى التعليمي في صورة مجموعة من الموديولات التعليمية التي تحتوي على مهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتم استخدام تطبيق الواتس آب wats up، والبريد الإلكتروني Email ، والماسنجير massenger للتواصل والتفاعل.

ويشير ماهر صبري، إبراهيم تاج الدين(٢٠٠٠، ٦٨-٦٩) إلى أن التعلم التشاركي يتماشى مع مبادئ النظرية البنائية حيث تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتجعله يبحث ويجرب ويكشف، وتهتم أيضاً بالعمليات التي تتم داخله فتولد مستويات متعمقة من المعرفة في إطار قائم على التفاعلات الاجتماعية، وبناءً على ذلك يكون معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في العملية التعليمية، يبني المتعلم تعلمه من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع زملاؤه وليس بمعزل عنهم، كما أن المتعلم يبني تعلمه بناءًا ذاتياً، وهنا الربط بين بيئة التعلم التشاركي وبيئة التعلم المنظم ذاتياً حيث يتشكل تعلمه من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي من خلال التزويد بالمعلومات والخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

١- مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

يعرفه وينستن وجنج (Weinstien, Acee & Jung, 2011, p. 47) بأنه:" المحرك الذي يساعد المتعلمين على إدارة تعلمهم الاستراتيجي على المستويين العام، والخاص؛ ويشمل المستوى العام استخدام المدخل التنظيمي، وإدارة الوقت(على مدار الأسابيع، والأشهر، والسنوات)، وطلب المساعدة وإدارة دافعية التعلم. أما على المستوى الخاص؛ فيشمل على إدارة وخفض القلق العالي، واستخدام ما وراء المعرفة لمراقبة نجاح التعلم، وإدارة وتنظيم استراتيجيات التعلم بفاعلية، وكفاءة، وإدارة الوقت على المستوى الجزئي(أثناء أداء المهمة).

وعرفته إيمان الشريف ووفاء الدسوقي (١٠١ ,٢٠١٠) بأنه :" عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية، وتعتمد على المتعلم، الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب الطلاب عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منه هو تحسين عملية تعلم الفرد."

كما يعرفه محمد عطية (٢٣٤،٢٠١١) بأنه: مجموعة من المعايير الأخلاقية، والاجتماعية التي يستطيع الفرد تكوينها من خلال الخبرات السابقة، أثناء تفاعله مع مصادر ومؤثرات خارجية عديدة، والتي تشمل التعليم المباشر، والتغذية الراجعة التي يتلقها من الآخرين .

كما عرفه إبراهيم عبد الله (٢٠١٦، ١٦) بأنه: بوصفه مفهوماً وصفياً، بحسب درجة مشاركة الطلاب بفاعلية في عملية تعلمهم ذاتياً، معرفياً، ودافعياً، وسلوكياً، وسياقياً.

وتعرف الباحثة بيئة التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً إجرائياً بأنه:" قدرة طلاب الدراسات العليا على وضع الأهداف الخاصة بمادة المكتبات الرقمية، والتخطيط لها ومراقبة هذا التعلم وتقويمه، من خلال بيئة التعلم الإلكترونية وفقاً لنمطي الدعم(معلم/ أقران) بهدف تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية وذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الانخراط في التعلم.

وبالرغم من تمايز مفهوم التعلم المنظم ذاتياً عن غيره من المفاهيم التربوية الأخرى، لأنه يركز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع الطالب من خلالها أن ينشط ذاتياً، كما أن هذا النوع من التعلم يشجع الطلاب للحصول على المسئولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم، وهذا ما يؤكد على أهمية التعلم المنظم ذاتياً .

١- أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

هناك مجموعة من الاعتبارات التي أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية، التي تظهر أهمية التعلم المنظم ذاتياً تتحدد فيما يلي:

أ. أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضاً على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعكس هدف التعلم مدى الحياة(Zimmerman,2002, p. 66) .

ب. يؤدي دوراً مهماً وأساسياً في حياة الطلاب، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر.

ج. التعلم المنظم المنظم ذاتياً يمنح للمتعلمين الحرية في استخدام أساليب التعلم التي تناسبهم، والتعلم بالسرعة التي يريدونها، وذلك وفقاً للفروق الفردية بين المتعلمين (Jhonson,2002, p38).

د. يمكن أن يتعلمه الطالب في أي مرحلة عمرية.

ر. يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقباً لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، ويجعل لديهم القدرة على معرفة ممن، ومتى يطلبون المساعدة، ويظهرون مستويات أعلى في التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً(نصرة جلجل، ٢٠٠٧).

ز. يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم؛ حيث يوجد تفاعلات بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط الطلاب سلوكياً ومعرفياً ودافعياً (Missildine, M., 2004, p 14).

هـ. يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء الأنشطة، ويشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (مصطفى كامل، ٢٠٠٣، ٢٦٧).

و. يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشود، إذ إن آليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية.

ي. ينشط عملية التعلم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة والدراسة ومسايرة التقدم المعرفي الهائل في جميع المجالات، والإفادة من الثورة التكنولوجية وتكنولوجيا المعلومات في حل مشكلة الزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين بالدراسة، ونقص الإمكانيات المادية في المداس والجامعات عن طريق تبني التعلم المنظم ذاتياً، مما يتيح الفرصة أمام كل فرد للتعلم اكتساب المعرفة (حمد السواط، ٢٠١٢، ٢٢).

٢- خصائص الطلاب المنظمين ذاتياً:

يشير إبراهيم عبد الله (٢٠١٦، ص ١٩) أن المتعلم المنظم ذاتياً يتمتع بأنه واثق من نفسه، مجتهد، ومتقن لعمله، بارع واسع الحيلة، شخص مثابر، هادف له غايات محددة، يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الغايات التي وضعها لنفسه، يمتلك القدرة على تعديل أدائه في ضوء نتائج تقويمه لذاته، شخص قادر على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية، شخصية استراتيجية بارع في التخطيط، لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة المشكلة المطروحة، يراقب فاعلية الاستراتيجية، لديه الدافعية للاندماج في موقف التعلم، قادر على تنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة(المتعة، الرضا، الحماس) ، وكذلك القدرة على التحكم فيها، وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي، كما أنهم يخططون ويتحكمون في الوقت والمجهود الذي يستخدموه في المهمة، ويعرفون كيف يبنون بيئة تعليمية منظمة، وكيفية طلب المساعدة عند مواجهة الصعوبات.

٣- مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

تتعدد مهارات التعلم الذاتي بتعدد مجالات المعرفة، ومصادرها المختلفة، وتختلف تصنيفاتها باختلاف محاور التصنيف، في ضوء ذلك يذكر فخر الدين القلا، أمل الأحمد، عدنان أبو عمشة(٢٠٠٥) مهارات التعلم الذاتي كالآتي:

أ- مهارات تنظيمية: وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد أهداف التعلم.
- تحديد الوقت المناسب لعملية التعلم.
- تحديد طريقة التعلم.
- دراسة المحتوى التعليمي.
- أداء الأنشطة التعليمية.
- إتقان المحتوى والتمكن منه.

ب-مهارات التوجيه والتحكم : تتمثل في توجيه مختلف القدرات الجسمية والعقلية والحسية الحركية والانفعالية والتواصلية والتحكم بها وتوظيفها في معالجه موضوعات التعلم والانتباه والاقتصار عليها فقط ، والانصراف عن سواها في الوقت نفسه.

ج-مهارات استخدام مصادر التعلم: وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- مهارة البحث عن المعرفة.

- مهارة استخدام مصادر المعلومات.

د- مهارة التقويم الذاتي: يقصد بها تلك العملية التي تمكن المتعلم من اختبار وتقويم مدي فهمه واستيعابه للمعلومات وموضوعات التعلم ومقدار ما حصّله منها، و درجة إتقانه، بهدف مساعدته لنفسه، وذلك في ضوء مجموعة من المعايير.

في حين يتفق كلٌ من (جودت سعادة، ٢٠١٥، ٤٧٠-٤٧٦؛ أسامة السيد، عباس الجمل، ٢٠١٦، ١٥٦-١٦٢) أن مهارات التعلم الذاتي كالآتي:

أ. **التخطيط (تخطيط الوقت)**: ويستهدف إلي وضع تصور لخطة متكاملة لما سيقوم بعمله حاضرًا ومستقبلًا، ويتمثل هذا في تحديد الأولويات, وتتبع الأنشطه اليومية, وإداره الوقت بشكل جيد.

ب. **التركيز**: تحسين الذاكرة، والقدرة الدراسية, وتوفير الجهد و الوقت والعمل بكفاءة.

ج. **الاستماع:** تعد من أهم مهارات التعلم ويقوم الاستماع علي عدد من المهارات والقدرات أهمها التركيز والانتباه، والمتابعة، والفهم الشامل لأهم الأفكار الواردة في الرسائل المسموعة.

د. **القراءة:** هو القدرة علي قراءة الماده قراءة سليمة صحيحة وفهم دلالة الرموز والمصطلحات والأشكال.

هـ. **الذاكرة:** ذاكرة المتعلم تتغير طوال الوقت من خلال المعلومات الجديدة, وتتطلب تدريبًا متكررًا من خلال سياقات متعددة وهي بحاجة إلى تحديث معطيات جديدة.

و. **الكتابة:** يستخدمها المتعلمون في تسجيل أفكارهم واستجاباتهم في المواقف التعليمية, وهي أداة مهمة جدًا في عملية التعلم.

ز. **الإستعداد للامتحانات:** تحتاج الامتحانات من المتعلمين، الاستعداد التام والدائم لها، حتي يمكنهم التخفيف من حدة القلق من هذه الامتحانات أولًا، ثم النجاح فيها والحصول علي الدرجات العالية ثانيًا، وذلك من خلال إعطاء وقت مناسب للمراجعة، والاستفادة من تلميحات المعلم وتوجيهاته، والرجوع إلى الامتحانات السابقة، والتدريب على أدائها.

ح. الدافعية: هي مجموعه المشاعر التي تدفع المتعلم إلي الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة.

٤- أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

حدد بوردي Purdie المشار إليه في عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) أربع أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً:

أ. وضع الهدف و التخطيط: هي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة ، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

ب. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

ج. التسميع والحفظ: يتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

د. طلب المساعدة الاجتماعية: هو طلب لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء ؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

وبناءً على ذلك نجد أهمية الدعم للمتعلم أثناء عملية التعلم المنظم ذاتياً حيث يساعد الدعم على استكمال المهمة التعليمية المطلوبة من المتعلم قدر استطاعته، كما تستخدم في بناء وتدعيم ما يعرفه المتعلم للتوصل إلى ما لا يعرفه، وذلك من خلال عرض وتقديم العناصر التي يحتاجها وتساعده على التعليم والتعلم.

المحور الثاني: دعم المعلم والأقران في بيئة تعلم تشاركية منظم ذاتياً:

١- مفهوم الدعم الإلكتروني:

يعرف الدعم رسمياً في موسوعة مصطلحات تكنولوجيا التعليم والاتصالات لريتشي Richey(2013) بأنه: " مساعدة المتعلمين في قابلية استعدادهم للتعلم الجديد أو المهمات وتركيز اهتمامهم على المهمة أو عناصر المشكلة التي لها أهمية خاصة" (Reiser,2004).

كما عرفه عبد العزيز طلبة (٢٠١١) بأنه: " إرشاد وتوجيه المتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني وتزويدهم بالمساعدة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية".

من خلال التعريفات يمكن استخلاص أن مصدر تقديم الدعم:

يرتبط تقديمه بتمكين المتعلمين من تحقيق الأهداف وحدوث عملية التعلم، يستخدم لحل مشكلة أو تنفيذ مشروع أو تحقيق هدف يكون المتعلم غير قادر على القيام به، يساعد المتعلمين في تذليل وتيسير الصعوبات والعقبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم، يتمثل أشكاله في النصوص التوضيحية، والصور الثابتة، ولقطات الفيديو، وملفات صوتية، وإرشادات، ونماذج،

وأمثلة.....الخ، يزيد من مستوى فهم المتعلم، وتجعل التعلم أكثر كفاءة وفاعلية، يجب الاستغناء عنه تدريجياً، لأن الاستمرار عليه قد يؤدي إلى نتائج عكسية، عملية مقصودة وليست عملية عفوية فلابد من التخطيط له والتصميم الجيد.

٢- أنواع الدعم التعليمي:

يوجد العديد من الأنماط لتقديم المساعدات للطلاب هي: مساعدة المعلم للمتعلمين، مساعدة الأقران، المساعدة المقدمة من الحاسب، المساعدات الذكية (Belland, 2014, p. 507) والبحث الحالي يتناول دعم المعلم ودعم الأقران كما يلي:

أ. مصدر تقديم الدعم (المعلم):

ذكر أسمالدينو وآخرون (smaldino & et al, 2012) أن المعلم هو المصدر الكفء والموثوق به، لأنه يساعد المتعلم على اكتساب وتحسين قدراته المختلفة، وتكون المناقشات بينه وبين المتعلم بمثابة تغذية راجعة مهمة للمتعلم.

وقد اتفق كل من (Stocwell, 2011; Archibald,2009) أن دور المعلم يتبلور في كونه الخبير حيث يقوم بإدارة عمليات التعلم والتفكير بشكل متكامل منذ البداية وحتى الوصول إلى هدف التعلم المراد تحقيقه بإنجاز مهام التعلم على نحو صحيح، وذلك بعرض كل مهمة واحدة تلو الأخرى، وإمداد المتعلمين بالمعلومات اللازمة لآلية التعامل مع كل مهمة تعلم حتى يتم إنجازها بكفاءة، ودوره بعد ذلك التوجيه والإرشاد مما يساعد المتعلم في السيطرة على المهمة المطلوبة تباعاً، وبالتالي يعتمد على نفسه ويقلل اعتماده على المساعدة الخارجية حتى يستغنى عنها تماما، وهنا يعزز عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً حيث إن عملية الدعم المحددة والمخططة والموجهة تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه مما يدعم التعلم المنظم ذاتياً.

النظريات التي تدعم المعلم كمصدر لتقديم الدعم:

يدعم هذا النوع من مصادر تقديم الدعم النظرية السلوكية التي تؤكد على ضرورة عرض مادة التعلم بطريقة واضحة، ويحتاج هذا التركيز على السمات المهمة في مادة التعلم، واستخدام الطرق الملائمة والمناسبة لإبرازها للمتعلم من خلال الأساليب المناسبة والأمثلة وكذلك ضرورة تقديم الدعم المناسب حيث إن الوظيفة الأساسية للدعم هي جعل مادة التعلم ذات معنى من خلال إعطاء الأمثلة المحسوسة على المفاهيم المجردة أو الربط بين فكرة

وأخرى عن طريق تقديم التلميحات والإرشادات وتوفير التغذية الراجعة (فؤاد أبو الحطب ، آمال صادق، ٢٠٠٩).

ب. مصدر تقديم الدعم (الأقران) :

ذكر محمد عطية (٢٠١١) أن التعلم عن طريق دعم الأقران يشجع على التعاون بين الأقران ويخلق فرص ومواقف يتشارك فيها الأقران مع بعضهم البعض، والتي من الممكن أن يكون من نفس أقران المرحلة العمرية ويعرف بتعلم القرين للقرين.

عرفه كوتوبولوس(2008) Kotsopouls بأنه: " مجموعة من الأنشطة التي تساعد المتعلمين على تعلم وممارسة المهارات الأساسية، والمهارات المعرفية العليا، ويتميز بأنه طريقة التغذية الراجعة والأدوار الراجعة والأدوار المتبادلة بين الأقران" .

كما عرفه برنكلي (2011)Brinkley بأنه: " طريقة يتم فيها تعليم المتعلمين عن طريق أقرانهم المتعلمين الأكثر خبرة ومعرفة بالمادة العلمية".

ويستخدم مصدر تقديم الدعم الأقران بواسطة تعليقات الطلاب ومراجعاتهم لمنتجات بعضهم البعض وإعطاء الملاحظات لبعضهم البعض، أو من خلال إلقاء بعض الأسئلة التوضيحية لزملائهم أو أقرانهم من المتعلمين، أو إعلان أحدهم عن مشكلة تحتاج إلى حل.

ومن النظريات الداعمة لمصدر تقديم الدعم (الأقران):

*** النظرية البنائية :**

إن مفهوم النظرية البنائية يتضمن ثلاث عناصر:العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم، العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي الحالي، العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة (عزو عنانة ، محمد أبو ملوح، ٢٠٠٦).

ومن خلال ذلك يمكن الاستفادة من النظرية البنائية في مصادر تقديم الدعم (معلم-أقران) من خلال الأسس التالية:

- أن التعلم هو نشاط تكيفي وموقفي يتوقف على السياق الذي يحث فيه.
- أن التعلم هو عملية نشاط معرفي بنائي داخلي يقوم به المتعلم لبناء وتكوين المعاني وذلك على أساس الخبرات وليس اكتسابها.

* أن المعرفة يتم تمثيلها في العقل في شكل بنية معرفية أو شبكة معلومات عقلية (محمد عطية ، ٢٠١١).

*** النظرية البنائية الاجتماعية:**

تعد النظرية البنائية الاجتماعية هي الجانب الثاني من النظرية البنائية. حيث تشير إلى أن المتعلم يبدأ في بناء المعارف والمهارات بالتدريج، وبمساعدة الآخرين الذين يتمتعون بقدرات عالية، وتؤكد على أهمية التفاعل سواء داخل الفصول التقليدية أو الافتراضية، وهذا التفاعل يتحقق من خلال شبكات الويب (صالح العطيوي،٢٠٠٧).

- **النظرية الاتصالية:**

حدد " سيمنز" Siemens (2004) مبادئ النظرية الاتصالية في العناصر التالية:

- التعلم عملية تكوين شبكة تربط بين مصادر المعلومات التي تمثل نقاط التقاء ويطلق عليها عقد، حيث يتم التعلم عبر الويب باستخدام أدوات التواصل الإلكتروني والمنتديات.
- القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم أي أن معرفة المزيد والجديد من المعارف بصورة هادفة تكون أهم من المعارف الساكنة الموجودة حالياً لدى الفرد.
- ضرورة بناء روابط والحفاظ عليها لتيسير التعلم المستمر.

مما سبق يمكن القول أن النظرية الاتصالية تتلائم مع بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً، ومصادر تقديم الدعم، حيث تساعد وتدعم عملية التعاون والتشارك في بناء الخبرات وتشارك المعرفة والتعلم والمعلومات السابقة لدى المتعلمين، وذلك بمساعدة المعلم أو الأقران وذلك من خلال بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً يعتمد الطالب على ذاته في تحديد أهدافه وطرق تدريسه وأدواته ووقته وذلك من خلال بيئة تشاركية تساعده في تحميل الملفات وإرسال الرسائل سواء متزامنة أو غير متزامنة سواء مع المعلم أو الأقران ، وتحميل الفيديوهات وتحديد المواعيد والجداول الزمنية.

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة كل من (شيماء صوفي، ٢٠٠٦؛ زينب حامد، ٢٠٠٨؛ زينب حامد، محمد عطية، ٢٠٠٩؛ طارق عبد السلام، ٢٠١٠) على أهمية الدعم التعليمي في تنمية التحصيل، وزمن التعلم الذاتي، دور سقالت التعلم الثابتة والمرنة، وتنمية الجوانب السلوكية، والاحتفاظ بالتعلم.

وقد أثبتت بعض الدراسات أهمية الدعم المقدم من خلال بيئات التعلم المختلفة مثل دراسة : هوكر (Hooker, 2010) والتي كشفت عن تأثير مساعدة الأقران في المجموعات التشاركية الصغيرة، ومدى تأثيرها على على تحسين وتطوير مهارات النجاح الشخصية، والمثابرة ؛ دراسة

نجوان أبو اليزيد (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن أثر نمطي الدعم معلم وأقران في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات البرمجة الشيئية والكفاءة الذاتية؛ دراسة أمين دياب (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تحديد أثر التفاعل بين كل من مصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) وحجم المجموعة (صغيرة / متوسطة) ببيئة تعلم إلكتروني تشاركي على تنمية مهارات استخدام البرامج الجاهزة؛ دراسة أيمن فوزي (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تحديد أثر نمطان للدعم (المعلم/ المتعلم) ببيئة تعلم شخصية وفاعليتهما في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

المحور الرابع: المكتبات الرقمية

يعرفها (Noerr,2003,3) بأنها: " مكتبة تحتوي على مواد في شكل رقمي وعلى مواد رقمية ومخزنة في الحاسب الآلي للإستفادة منها في شكلها الرقمي".

كما يعرفها (محمد الهادي، ٢٠٠٢،١٤) بأنها: " مكتبة تقتني مصادر معلومات رقمية سواء كانت المنتجة أصلاً في شكل رقمي أو التي تم تحويلها إلى الشكل الرقمي وتجري عمليات ضبطها ببليوجرافياً بواسطة نظام آلي ويتاح الوصول إليها عن طريق شبكة حاسبات محلية أو من من خلال شبكة الإنترنت".

وتهدف المكتبات الرقمية كما حددتها كل من(إيناس أبو النور، ٢٠٠٢، ٥٠ ؛ محمد الهادي، ٢٠١٢؛ Rausuli and Naghshineh,2014) إلي: ربط المكتبة بمجموعة من الكتب الإلكترونية المجانية، الاشتراك في الدوريات الإلكترونية أو الربط مع مجموعة من الدوريات الإلكترونية المجانية، تحسين سبل تجميع مصادر المعرفة وتخزينها وتنظيمها وإتاحتها لتستخدم بشكل أوسع، الإسهام في إنتاج المعرفة وتقسيمها، الإطلاع على البحوث الحديثة على الإنترنت، الحصول على أوعية معلومات أو الإطلاع عليها في مكتبات متعددة داخل وخارج الدولة.

كما يمكن تحديد وظائف المكتبات الرقمية في: الاتصال، وإتاحة المصادر، التنظيم، الاختيار والتزويد، البحث والاسترجاع، التكثيف والاختزان. (Noerr,2003,3)

ويمكن تصنيف المكتبات الرقمية تبعاً لنوعية المعلومات التي تهدف لإتاحتها وتبعاً لنوعية وشكل الوثائق التي تخزنها وتعرضها، فهناك مجموعات تأخذ طابع الكتب، والمواد سريعة سريعة الزوال ومجموعات الدوريات وأخيراً ما يسمى بالبوابات، ويمثل مشروع الذاكرة الأمريكية النوع الأول والذي يعتبر أكبر مكتبة رقمية بما يفوق عدد كبير من المجموعات المتخصصة و يشمل العديد من الأشكال المختلفة كالنص والصور الفوتوغرافية والتسجيلات والفيديو، أما مكتبة

ترومان تمثل النوع الثاني من المكتبات الرقمية والتي تعتمد على الصور، وتمثل مجلة D-IIB الدوريات الإلكترونية.(سعد الزهري، ٢٠٠٥، ٥)

وهناك العديد من الخدمات التي تقدمها المكتبات الرقمية كما اتفق عليها كل من(جابر خلف الله، ٢٠١٣؛ السيد النشار، ٢٠٠٥، ١٩٨ ؛سعد الزهري، ٢٠٠٥، ١٥-٢٠؛ طارق عباس، ٢٠٠٤، ٦٥ ؛ ليلى عبد الواحد، ٢٠٠٣، ١٧،١٨) على أنها تتمثل في: الخدمة المرجعية الرقمية، الإعارة الرقمية، الإحاطة الجارية الرقمية، البحث في قواعد البيانات، التسويق في مجال المكتبات.

ويذكر (عبد المجيد مهنا ،٢٠١٠) أن المكتبة الرقمية لها دور كبير في العملية التعليمية حيث تساعد على نشر الوعي الثقافي والعلم والمعرفة من خلال توفير المعلومة والقدرة على الارتباط مع المكتبات الأخرى، تسهم في تحسين المناهج وتطويرها، وتعزز من التعلم الذاتي المستمر، وخلق الدافعية والإثارة المطلوبة، وللتعامل مع المكتبات الرقمية لابد من اكتساب المهارات الخاصة بالبحث فيها والتمرن عليها حتى يتحقق الإفادة من المصادر الموجودة في المكتبة الرقمية.

وهناك مجموعة من المهارات الخاصة بالبحث في المكتبات الرقمية وخير تطبيق على ذلك بنك المعرفة باعتباره أكبر مجموعة في العالم من الموارد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، ويمكن الوصول إلى هذه الموارد مجاناً لكل المصريين، فهو يوفر مقاطع الفيديو، والمقالات، الكتب، والرسائل العلمية وغيرها وذلك لتطوير المعارف والمهارات في إطار القرن الحادي والعشرين.

ويتناول هذا البحث بعض مهارات البحث عبر بنك المعرفة حيث أن الطالب يعتمد على نفسه في القيام بعمليات البحث في المكتبات الرقمية ومصادر المعرفة الإلكترونية وفق ما يتيحه له وقته ومكانه، وما ينتج عن ذلك من دقة الملاحظة والتنظيم والقدرة على التحليل والتفسير، فامتلاك مهارات البحث الخاصة ببنك المعرفة ستفتح للطالب أبواب الانطلاق في عملية التعلم والبحث وتزيد من طاقته الإبداعية وذلك ينعكس إيجابياً على شخصيته ومعرفته وثقافته وأيضاً أبحاثه المستقبلية.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتحديد أثر استخدام المكتبات الرقمية منها: دراسة (عبد الكريم شمسان، ٢٠١٤) والتي هدفت معرفة أثر توظيف الطالب المعلم لبعض المستحدثات التكنولوجية في تنمية بعض مهارات البحث عن المعلومات وجمعها وتنمية الدافعية نحو التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثر دال إحصائياً في كل من الجانب المعرفي

والأدائي في اكتساب مهارات البحث عن المعلومات وتجميعها وتلخيصها ودافعيتهم نحو التعلم، كما هدفت دراسة (جابر خلف الله، ٢٠١٣) إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في إكساب مهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح للتدريب في إكساب التحصيل المعرفي والجانب العملي الأدائي لمهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت دراسة (طاهر العدلي، شريف عبد العزيز، ٢٠١٣) إلى أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى عينة الدراسة من المعاقين سمعياً.

ولما كانت تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية تساعد على زيادة الدافعية والتعلم الذاتي المنظم فنجد أن هناك ارتباط قوي بينها وبين مصدر تقديم الدعم في بيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتياً وتساعد هذه البيئة على الانخراط في التعلم.

المحور الخامس : الانخراط في التعلم :

مفهوم الانخراط في التعلم:

هناك العديد من التعريفات للانخراط في التعلم منها تعريف محمد عطية خميس (٢٠١١، ٢١٧) بأنه "العمليات العقلية المقصودة والهادفة التي يجريها المتعلم أثناء تفاعله مع المواد التعليمية، للحصول على التعلم، ومن ثم فهو الجهد المعرفي العقلي المبذول أثناء التعلم، وهو عملية عميقة تتطلب جهدًا وانتباهًا وتركيزًا عقليًا لإتقان مهمة التعلم، ويمكن ملاحظة المتعلمين وهم منشغلون ويبذلون جهدًا عقليًا في التعلم، من خلال الدافعية، وتركيز الانتباه، وعمليات التفكير واستراتيجياته، والتمثيلات العقلية، وتوجيه التعلم وتقويمه"، ويعرفه كوه بأنه "نوعية الجهد والمشاركة الطلابية في أنشطة تعلم حقيقية".

كما عرفته الدراسة الاستقصائية الوطنية للانخراط في التعلم بأنه "مقدار الوقت والجهد الذى يبذله الطالب في إنجاز دراسته التي تؤدى به إلى خبرات ونتائج مساهمة في نجاحه أو مقدار ما توفره المؤسسة التعليمية من مصادر تعليمية وإتاحتها، وتنظيم فرص التعلم والخدمات لدفع الطالب وحثه على المشاركة والاستفادة من هذه الأنشطة"(National Survey of Student Engagement (NSSE, 2012).

كما عرفه كوه (Kuh, 2009,6) بأنه "نوعية الجهد والمشاركة الطلابية في أنشطة تعلم حقيقية"

وقد حدد كل من (Fredricks, , kinderman, 2008, manwaring et al, 2017 Blumenfeld, & Paris, 2004) المكونات الأساسية لعملية الانخراط في التعلم وهي: الانخراط السلوكي، الانخراط الانفعالي، الانخراط المعرفي، ويشير الانخراط السلوكي إلى المشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية، ويتضمن التفاعل ببيئة التعلم وإنجاز المهام وتسليمها في الوقت المحدد، ويشير الانخراط المعرفي إلى الاندماج النفسي في عملية التعلم، ويتضمن عمليات الانتباه والشعور بالكفاءة الذاتية والرغبة في بذل الجهد ومواجهة الصعاب، واستخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفية والتنظيم الذاتي، وأخيرًا يشير الانخراط الوجداني إلى التفاعلات العاطفية الموجبة والسالبة نحو المهام التعليمية، وبيئة التعلم وإحساس المتعلم بالارتباط الانفعالي ببيئة التعلم وتقدير قيمتها، وقد أكد فريدريكس وزملاؤه أن هذه المكونات الثلاثة للانخراط في التعلم مترابطة ديناميكيا بمعنى أنها تعمل مع بعضها البعض.

وقد أكدت العديد من الدراسات إلى وجود أساليب واستراتيجيات تدعم عملية الانخراط في التعلم منها دراسة جيدنز وكارسلون (Giddens& carsolen,2012) والتي أثبتت فاعلية بيئة التعلم الافتراضية في تعلم مقررين ببرنامج التمريض في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة، وقد أكدت دراسة كاركشا وأخرون (karakasha, et. Al, 2013) , على فاعلية استخدام الأدوات التفاعلية عبر الإنترنت في تعلم مقررات علم الأدوية في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة، كما أكدت دراسة (وائل عبد الحميد، ٢٠١٨) والتي هدفت من تقصي أثر التفاعل بين نمط اكتشاف مقاطع الفيديو (موجه – غير موجه) ببيئة الواقع المعزز ومستوى القدرة على تحمل الغموض وأثرهما على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم على فاعلية البيئة في الانخراط في التعلم والتحصيل المعرفى لدى الطلاب.

دراسة أحمد عبد المجيد (٢٠١٥) بالتعرف على فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل في تنمية الانخراط في التعلم لدى معلمي الرياضيات، وأثبتت الدراسة ان استخدام تكنولوجيا التعلم المتنقل أدت إلى زيادة انخراط المعلمين، أما دراسة وليد يوسف ودواليا شوقي (٢٠١٢) فهدفت إلى تحديد الاستراتيجية الأنسب لتصميم بيئات التعليم المدمج الملائمة للطلاب المعلمين ذوى وجهتي الضبط الداخلية والخارجية فيما يتعلق بتأثيرهما على مدى انخراط الطلاب في بيئة التعلم المدمج، وأكدت الدراسة نجاح التعلم المدمج في تحقيق الانخراط في التعلم.

كما أكدت دراسة (أمل عزام، ٢٠٢٠) على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني القائم على التفاعل بين نمط تقديم المساعدة وأسلوب التعلم في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

ومما سبق يمكن القول بأن المتعلم الذي لديه رغبة في الانخراط في التعلم يكون لديه فرصة للاستفادة بشكل أكبر من المحتوى الذي يقدم من خلال البيئات التعليمية المختلفة، والأنشطة الصفية، ويتمتع بدعم أكبر من المعلم، وعلى ذلك فإن تحصيل الطلاب المنخرطين في التعليم يكون أفضل من الطلاب غير المنخرطين في عملية التعلم (Barker, Clark, Maier& Viger, 2008) .

وعند الحديث عن علاقة المتغير المستقل (التفاعل بين مصدر تقديم الدعم و مستوى الدافعية ببيئة تعلم تشاركي منظم ذاتياً) بمستوى انخراط المتعلمين في التعلم فقد أكدت أغلب الدراسات والبحوث التي تناولت مصدر تقديم الدعم والمساعدة التعليمية عبر بيئات التعلم لإلكتروني المختلفة(Diaz, Hincapié, & Moreno, 2015, Mahadzir & Phung, 2013, Solak & Cakır, 2015, Yuen, Yaoyuneyoung, & Johnson, 2011) أن استخدام وتقديم المساعدة والدعم بأشكاله المختلفة بالعملية التعليمية يؤدى إلى ميزتين مهمتين، هما: زيادة قدرة الطلاب على الانخراط في التعلم والمشاركة فيه، وزيادة تحصيل المكون المعرفي للمفاهيم المتعلمة، وقد يرجع هذا إلى خصائص بيئة التعلم لإلكتروني التي توفر الدعم التعليمي والمساعدة.

إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث مجموعة من المحاور الأساسية وهي:

أولاً: تحديد منهج البحث: في ضوء طبيعة البحث استخدمت الباحثة:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** لإعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً القائمة على نمطي مصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية لمعايير تصميم بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.
- **منهج البحث التجريبي:** بهدف دراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة على النحو التالي:

أ.المتغيرات المستقلة:

– بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً بنمطي مصدر تقديم الدعم:

– المعلم.

– الأقران.

– مستوى الدافعية:

– المرتفعة.

– المنخفضة.

ب.المتغيرات التابعة:

– بعض مهارات المكتبات الرقمية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

– مقياس الانخراط في التعلم.

ثانيًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٤٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا ببرنامجي معلم الحاسب الآلي/ تكنولوجيا المعلومات، وتم توزيعهم على أربعة مجموعات كل مجموعة تكونت من (١٠) طالب وطالبة، المجموعة الأولي استخدمت (بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق دعم المعلم ذوي مستوى دافعية مرتفع)، المجموعة الثانية(بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق دعم أقران ذوي مستوى دافعية مرتفع)، المجموعة الثالثة استخدمت (بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق دعم المعلم ذوي مستوى دافعية منخفض)، المجموعة الرابعة استخدمت (بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق دعم أقران ذوي مستوى دافعية منخفض).

ثالثاً: إعداد قائمة المهارات استخدام المكتبات الرقمية: تتكون قائمة المهارات من مهارات عامة، تم تقسيمها في ضوء ثلاث موديولات، بحيث تشتمل كل مهارة على مجموعة فرعية من المهارات الإجرائية.

١. مصادر إعداد قائمة المهارات: لكي يتم إعداد قائمة المهارات، تم الاطلاع على العديد من المراجع الخاصة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، وكذلك الاطلاع علي الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية.

٢. تحديد الهدف من إعداد القائمة: هدفت هذه القائمة إلي تحديد المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية الخاصة باستخدام المكتبات الرقمية الواجب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

٣. نظام تقدير قائمة المهارات: تم وضع مقياس لتقدير السادة المحكمين لمدى أهمية المهارات الموضحة في القائمة بالنسبة للطلاب عينة البحث، وتندرج هذه القائمة كما هو موضوح بالشكل (٢).

المسلسل	المهارة	مدي ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات	درجة أهمية المهارة			الصياغة	
		الرئيسة	كبيرة	متوسطة	قليلة	مناسبة	غير مناسبة

شكل (٢) يوضح قائمة المهارات

٤. صياغة مفردات قائمة المهارات والتحقق من صدقها: تم وضع قائمة المهارات الخاصة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، في صورتها المبدئية وشملت على (١١) مهارات رئيسية، (٥٠) مهارة فرعية وتم التحقق من صدقها من خلال عرضها علي الأساتذة المتخصصين (ملحق ١) في المجال، بغرض التأكد من مدى الدقة العلمية وسلامة الصياغة اللغوية وبعد التنقيح بالحذف إجراء التعديلات المطلوبة، تكونت القائمة في صورتها النهائية من (١١) مهارات رئيسية، (٤٩) مهارة فرعية (ملحق ٢)، وتم حساب ثبات القائمة من خلال استخدام معادلة كوبر لحساب الثبات، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين مجموعة من السادة المحكمين، وكان معامل الاتفاق = ٨٢٪

رابعاً: إعداد قائمة المعايير لإنتاج بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي الدعم المعلم والأقران: في ضوء متطلبات البحث الحالي، تم إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة المعالجة التجريبة، بحيث تراعي نمطي تقديم الدعم (معلم/أقران).

١. تحديد الهدف العام من قائمة المعايير: يتحدد الهدف العام من بناء القائمة في التوصل إلى المعايير التصميمية لتقديم بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفق نمطي الدعم(المعلم/ الأقران) بما يتناسب مع مستوى الدافعية المرتفعة والمنخفضة، حيث كان لابد من تصميم أربعة معالجات تجريبية الأولى بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لنمط الدعم المعلم ذوي الدافعية المرتفعة، الثانية بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لنمط الدعم الأقران للطلاب ذوي الدافعية المرتفعة ، الثالثة بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لنمط الدعم المعلم ذوي الدافعية المنخفضة ، الرابعة بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لنمط الدعم الأقران ذوي الدافعية المنخفضة.

٢. تحديد نظام تقدير قائمة المعايير: تم وضع مقياس متدرج لتقدير السادة المحكمين لمدى صحة الصياغة اللغوية للمعايير، ومدي أهمية توافر تلك المعايير في بيئة المعالجة التجريبية، ويتدرج هذا المقياس كما يتضح بالشكل رقم (٣)

المسلسل	العبارة	الصياغة اللغوية		نعم تنطبق	لا تنطبق
		دقيقة	غير دقيقة		

شكل (٣) بطاقة المعايير الخاصة ببيئة المعالجة التجريبية

٣. إعداد القائمة وبناؤها: تم بناء قائمة المعايير من خلال تحليل الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمعايير التصميم التعليمي، وقد تضمت القائمة في صورتها المبدئية (٦) معايير، و(١٢٠) مؤشرًا فرعيًا، وذلك في ضوء مقياس يوضح مدى دقة الصياغة اللغوية وهل تنطبق أم لا تنطبق.

٤. التحقق من صدق قائمة المعايير: بعد إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها علي السادة المحكمون من الأساتذة في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد تم إجراء التعديلات التي أقرها الساده المحكمين وبناءً عليه أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية تشتمل على (٦) معايير، و(١٠٠) مؤشر أداء. (ملحق ٤).

خامساً: تصميم بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً: يعالج هذا المحور الإجراءات التى تناولها البحث في تقديم الدعم بنمطيه (المعلم/ الأقران) والتفاعل بينه وبين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض)، وقد تم مراجعة العديد من المراجع والدراسات والبحوث والنماذج المختلفة التى اهتمت بمجال التصميم التعليمي، مثل: نموذج: (2000) "Ryan" ، ونموذج "محمد خميس" (٢٠٠٣)، وقد تم اختيار نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) وذلك لأنه من النماذج الشاملة التي تتضمن جميع عمليات التطوير التعليمي، ويصلح تطبيقه على منتوجات التعلم بدءً من الموديولات التعليمية وانتهاءً بإنتاج مقرر كامل، **ويسير هذا النموذج وفقًا للمراحل التالية:**

١- مرحلة التحليل Analysis: تعد مرحلة التحليل من أهم مراحل التصميم التعليمي فعلى أساسها تبنى المراحل التالية، وتتضمن هذه المرحلة عدداً من الإجراءات التالية:

أ. تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

من خلال مقابلة الباحثة بطلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات تبين وجود مشكلات تعليمية في دراسة مقرر المكتبات الرقمية، وبناء على نتائج

الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة، والتي تمثلت في استبانة لاستطلاع رأي الطلاب في التوصل إلى الصعوبات التي يواجهونها في دراسة المقرر، والتي تمثلت في:

- صعوبة دراسة المادة بصفة عامة، نظرًا لاحتوائها على معلومات نظرية متعددة لا يمكنهم توظيفها في استخدام المكتبات الرقمية وقواعد البحث العلمي.
- أن تقديم المقرر بشكل تقليدي لا يلبى مستوى طموحهم للسعى من أجل التمكن من إعداد التقارير والبحوث العلمية بصورة سهلة بدون أي صعوبات في البحث.
- أن مقرر المكتبات الرقمية يحتاج إلى التطبيق العملى، وكذلك الدعم المستمر أثناء التعليم حتى يتسنى لهم القيام بكتابة تقارير وأبحاث علمية بصورة سهلة وبدون صعوبة.
- النقص في خلفيتهم العلمية التى تساعدهم في البحث عن المعلومة بشكل متكامل.

مما دعى الباحثة إلى تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً لمعالجة القصور في دراسة مقرر المكتبات الرقمية.

ب. تحليل المهمات التعليمية:

في هذه الخطوة تم تجزئة مهام التعلم وأهدافه الرئيسية والتي يجب على طلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات إنجازها بعد الانتهاء من دراسة المحتوى العلمي المقدم من خلال بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وذلك إلى مجموعة من المهمات (الأهداف الفرعية)، وعلى ذلك قامت الباحثة بتحليل كل هدف رئيسي إلى عدد من الأهداف الفرعية، وعدد من المؤشرات الأدائية، وقامت الباحثة باستخدام أسلوب التحليل الهرمي من أعلى إلى أسفل.

ج. **تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين:** فقد تم تحليل خصائص أفراد العينة وهم طلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، ويقتضى ذلك أن نعي جيدًا وجود فروق فردية بين الطلاب أفراد العينة، وكذلك تم التأكد من امتلاكهم مجموعة من الخصائص أهمها القدرة على التعامل مع الحاسوب وتطبيقاته المختلفة وقدرتهم من الدخول على الويب والقدرة على إجراء حوارات نصية، والأهم قدرتهم على تحميل ورفع الملفات عبر الويب، حيث يفيد تحليل خصائص الطلاب عينة البحث في تحديد طبيعة المحتوى التعليمي المقدم لهم، وكذلك السعي من أجل تنظيمه من خلال بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفقاً لنمطي مصدر الدعم (المعلم/ الأقران) والعمل على تقديم أهداف تعليمية ملائمة لمستوياتهم واختيار المصادر المحققة لهذه الأهداف، ويساعد تحليل خصائص الطلاب على

التأكد من أنهم لم يسبق لهم دراسة محتوى مقرر المكتبات الرقمية، وقد قامت الباحثة بوضع ذلك في الاعتبار من خلال لقاءات مع الطلاب خلاف المحاضرات الأساسية للمقرر، وقبل البدء في التجربة للتأكد من حاجتهم للدراسة وتم تطبيق مقياس مستوى الدافعية (مرتفعة / منخفضة) من إعداد (محمد مندوه، ٢٠١٠) ؛ وذلك لتحديد مستوى الدافعية للطلاب عينة البحث وفي ضوء نتائج تطبيق المقياس تم تصنيف الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضي الدافعية.

د. **تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم:** وفي هذه الخطوة تم تحديد التسهيلات في إتاحة بيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتياً بنمطي مصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) وأتيح لعينة الدراسة معمل الكلية في حين الحاجة له في صعوبة التواصل عن بعد، ثم تحيد المحددات التعليمية فقد تمثلت في توفير لكل طالب حساب جامعي لتوفير فرصة الدخول على بنك المعرفة ليستطيع الدراسة والتطبيق .

هـ. **اتخاذ القرار النهائي بشأن الحلول التعليمية الأكثر مناسبة للمشكلات والحاجات:**

تتمثل مشكلة البحث في وجود حاجة لتنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا ببرنامجي معلم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، ويتطلب ذلك إنتاج بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً، وبناءً على ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة لتحديد معايير تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً وفق نمطي مصدر الدعم (المعلم/ أقران).

٢- مرحلة التصميم Design:

أ.**تحديد الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها:** تم صياغة الأهداف وفقًا للاحتياجات الطلاب عينة البحث، وتحليل المدخلات والمخرجات وفقًا لتسلسلها الهرمي، وقد تمثل الهدف العام هو قدرة الطالب على استخدام المكتبات الرقمية، وتفرع من هذا الهدف العام مجموعة أهداف فرعية لكل موديول تعليمي، تم مراعاة صياغة الأهداف التعليمية بحيث تتناسب مع خصائص الطلاب والسلوك المطلوب تحقيقه، وتم تحديد قائمة الأهداف التي تمثلت في (٤٧) هدفاً.

وفي هذه المرحلة تم إعطاء الطلاب الفرصة لتحديد أهدافهم الإجرائية لكل موديول وقاموا بالتشارك في وضعها بعد إعطائهم الأهداف العامة لكل موديول، ثم تنقيحها من قبل الباحثة وفقاً لحدود البحث ثم عرضها على السادة المحكمين

ب.**تصميم أدوات القياس مرجعية المحك والتأكد من صدقها وثباتها:** الاختبارات محكية المرجع، واختبارات الوحدات القبلية والبعدية: تم في هذه المرحلة بناء الاختبار محكى المرجع لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، لتطبيقه على الطلاب، كما تم تصميم جدول مواصفات

للاختبار لتحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موديول وكذلك بكل هدف تعليمي، وكذلك تم تصميم الاختبار القبلي والبعدي في صورة أسئلة موضوعية تشتمل على نوعين أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، ويراعي عند وضع الاختبار أن يسعى كل سؤال إلى تحقيق هدف معين، وسيتم تناولها لاحقاً.

ج. تصميم محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً: تم تحديد محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً في ضوء الأهداف التعليمية، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وثيقة الصلة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتم فيها اختيار خبرة أو مجموعة خبرات تعليمية لكل هدف من أنماط الخبرات التعليمية، وقد أعطيت الفرصة للطلاب بتجميع المحتوى وتشاركه مع بعضهم البعض ثم عرضه على الباحثة للتقويم والتوجيه للوصول إلى الصورة النهائية وذلك تدعيمًا للبيئة القائمة على التعلم التشاركي المنظم ذاتياً، ثم عرضه على السادة المحكمين وقد أشار البعض لإجراء بعض التعديلات وأصبح المحتوى صالحاً إلى تحويله للصورة الإلكترونية، وقد تم تصميم بيئة التعلم التشاركية في ضوء نمطي مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران).

د. تنظيم محتوى الاستراتيجية: تم تنظيم محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي الدعم (معلم/ أقران) في صورة موديولات تعليمية تعتمد على التعلم التشاركي المنظم ذاتياً عبر الويب، وتم الاستعانة بطلاب الدراسات العليا ببرنامجي معلم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، وقد تكونت موديولات بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً من ثلاث موديولات (ملحق ٥) هي:

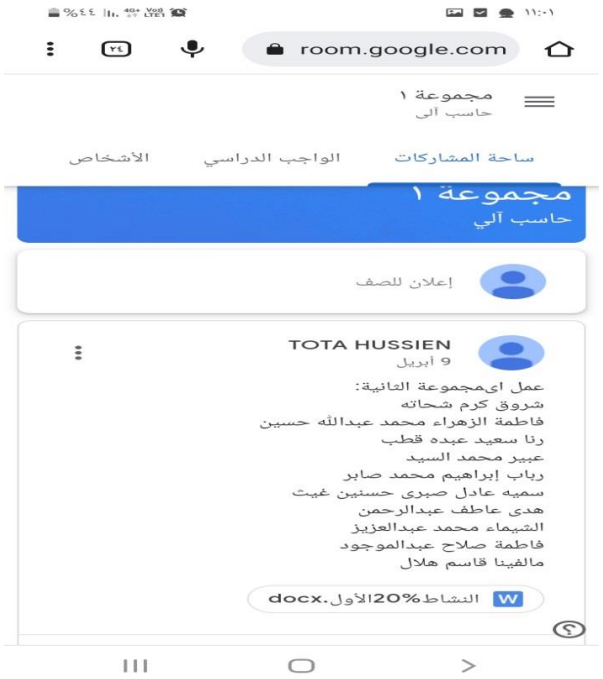
جدول (١) عناصر المحتوى

الموديول الأول	**المكتبة الرقمية والمفاهيم ذات العلاقة**
الموديول الثاني	**خدمات المكتبة الإلكترونية**
الموديول الثالث	**مهارات استخدام بنك المعرفة**

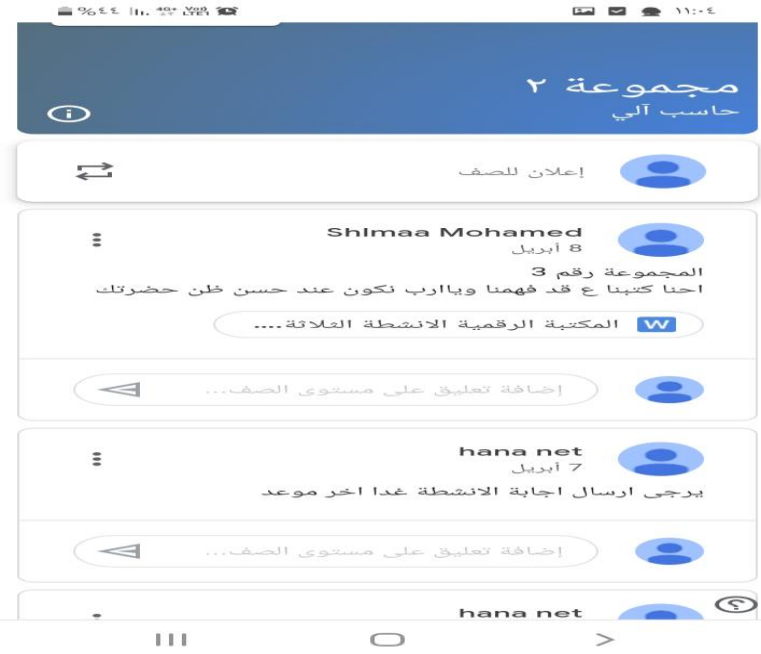
كما تم عمل السيناريو الخاص ببيئة المعالجة التجريبية وفق تحديد استراتيجة التعلم المنظم ذاتياً وتم عرضه على المحكمين ثم إجراء التعديلات (ملحق٦)

*** تحديد طريقة دخول الطلاب على بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي تقديم الدعم (معلم/ أقران):**

* تم تصميم(٢) فصل افتراضي عبر google class room وتم التعامل من خلالها ونشر كل ما يطلب من المجموعات عينة البحث.



شكل (٤) بيئة المعالجة التجريبية لمجموعات الدعم المعلم



شكل (٥) بيئة المعالجة التجريبية لمجموعات الدعم الأقران

- عمل جروب عام عبر الواتس أب وتم رفع رابط الفصل الافتراضي من خلاله تيسيرا للطلاب للدخول.

شكل (٦) جروب الواتس اب العام لجميع الطلاب

هـ. **وصف صفحات محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً:** تكونت صفحات محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً من الصفحة الرئيسية والتي تحتوى على إسم الفصل الافتراضي ، ساحة المشاركات، المنشورات، الأنشطة.

جدول (٢) الأدوات المتاحة ببيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي الدعم (معلم/ أقران)

الأدوات المتاحة ببيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتيا وفقاً لمصدر تقديم دعم (المعلم)	الأدوات المتاحة ببيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتيا وفقا لمصدر تقديم الدعم (الأقران)
– التواصل من خلال الواتساب. – التواصل من خلال البريد الإلكتروني، وذلك متاح عبر الجروب العام الخاص بالمقرر. – التواصل من خلال بيئة الفصل الافتراضي المنشئ لهم.	– التواصل فيما بينهم من خلال الواتساب، حيث قام كل مجموعة من الطلاب المتشاركين بإنشائه للتعاون فيما بينهم. – التواصل فيما بينهم من خلال البريد الإلكتروني الخاص بكل طالب. – التواصل من خلال بيئة الفصل الافتراضي المنشئ لهم.

وتتضمن الصفحة الرئيسية بنمطي مصدر تقديم الدعم ما يلي:

تم رفع الاختبار القبلي للمقرر والإجابة عليه، وإرساله مرة أخرى.

* تم رفع الأهداف بعد تعديلها وتنقيحها على بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي الدعم (معلم/ أقران).

* تم رفع كل موديول على حدة بعد الانتهاء منه وتنقيحه.

* رفع كل نشاط على حدة بعد الانتهاء من دراسة الموديول، وفقاً لنمطي الدعم (معلم/ أقران).

جدول (٣) آلية متابعة الأنشطة التعليمية المتاحة ببيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتيا وفقاً لمصدر تقديم دعم (المعلم/ أقران)

آلية متابعة الأنشطة التعليمية المتاحة ببيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتيا وفقاً لمصدر تقديم دعم (المعلم)	آلية متابعة الأنشطة التعليمية المتاحة ببيئة التعلم التشاركي المنظم ذاتيا وفقاً لمصدر تقديم دعم (الأقران)
تطلب الباحثة من الطلاب وفقاً لتقسيماتهم حل الأنشطة، وأي عقبة تواجههم يتم إرسالها، لمساعدتهم وتقديم الدعم لهم، عبر أدوات التفاعل المتاحة ثم رفعها بشكل نهائي لتقييمها.	تترك الباحثة الأمر لهم في دعم ومساندة بعضهم البعض ولا تتدخل بالدعم بل تشجعهم وتحثهم على مساندة ومساعدة بعضهم البعض للوصول إلى حل النشاط.

* **أيقونة الاختبارات البعدية:** وهي تشبه الاختبارات القبلية، ويتم تصحيحها من خلال google form .

و. **تحديد أساليب التعلم المستخدمة في البيئة:** اعتمدت الباحثة في عرض محتوى بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً على أساليب التعلم التالية:

- **أسلوب المناقشة الإلكترونية:** وذلك من خلال جعل التعلم مشاركين في وضع الأهداف والتناقش فيها والوصول إلى الأهداف المطلوبة والمرجو تحقيقها.

- **أسلوب العصف الذهني:** وذلك تم من خلال التأكيد على أن يقوم كل مجموعة تشاركية من الطلاب بتسجيل وتدوين المهام المطلوبة منهم ثم تقييمها، وعدم إهمال ما يتوصل إليه الطلاب مهما كان بسيط.

- **أسلوب التعاون بين الطلاب:** باعتبار أن البيئة تعتمد على التشارك فقد قسم الطلاب نفسهم إلى مجموعات صغيرة وفقاً لسهولة التعاون فيما بينهم ومشاركة المهام المطلوبة من قبل الباحثة.

- **مراحل التعلم ببيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي مصدر الدعم (معلم/ أقران):**

تضمنت استراتيجية التعلم من خلال بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً الخطوات التالية:

* **مرحلة التهيئة والتحفيز للمتعلمين، وتشمل الإجراءات التالية:**

- جذب انتباه الطلاب حول أهمية المادة التعليمية والموضوعات المرتبطة بها والتي سيتم دراستها من خلال بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.
- تعريف الطلاب بأدوات التفاعل وطريقة التعلم داخل بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.
- توجيه الطلاب بتكوين مجموعات صغيرة تشاركية.

شكل(٧) المجموعات التشاركية

- تعريف الطلاب بآلية التعلم عبر البيئة.
- تعريف الطلاب بآلية تنفيذ الأنشطة.

*** مرحلة التنظيم الذاتي للتعلم عبر بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً، وتشمل الإجراءات التالية:**

- توجيه الطلاب بمحتوى الموضوعات التي سيتم دراستها، ومهام التعلم المطلوب تنفيذها، وأساليب كل من المناقشة، والتفاعل التي سيتم استخدامها عبر بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.
- تعريف الطلاب بأهداف التعلم المرجو تحقيقها في نهاية دراسة الموديولات الثلاثة.
- استثارة الخلفية المعرفية السابقة للطالب والمرتبطة بموضوعات الدراسة ومهام التعلم عبر بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.
- اتاحة الفرصة للطالب بوضع الأهداف الخاصة بكل موديول بعد إعطائهم عنوانه والهدف العام من كل موديول، وطلب منهم وضع جدول بالأهداف وطريق انجازها ومدة الإنجاز، والتقييم بعد إنجاز هذه الأهداف، كل حسب خطوه الذاتي وإمكانياته وقدراته، ثم إتاحة الفرصة للتشارك في وضع المحتوى بين كل مجموعة ثم التقييم ووضع المحتوى في صورته النهائية، تتيح البيئة

اختيار أسلوب التفاعل المراد، اختيار الأنشطة التي تساعده على تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا فالطالب هنا مشارك في تعلمه.

شكل (٨) آلية الأنشطة التعليمية من خلال بيئة المعالجة التجريبية

- حث الطلاب على تخطيط وتنظيم وقته من خلال الجدول الموضوع مسبقاً والرجوع إليه أثناء تعلمه عبر بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً.

شكل (٩) الجدول الموضوع من قبل المتعلم لتنظيم تعلمه وفقاً لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً

- حث الطلاب على التعاون مع زملائهم وتدعيم بعضهم البعض (نمط الدعم الأقران) ، والتعاون فيما بينهم وتدعيمهم دائماً بكل ما يحتاجوه في كل خطوة من خطوات التعلم (نمط الدعم المعلم).

- تزويد الطلاب دائماً بالتغذية الراجعة المناسبة في كلتا مصدري الدعم (المعلم/ الأقران)، وذلك يتم بعد الإجابة على الأنشطة، والاختبار التكويني.

٣-مرحلة التطوير:

في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التى تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وقد تضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

أ. **الوصول والحصول على الوسائط والمصادر:** في ضوء التحليل السابق لمحتوى مادة المكتبات الرقمية ب. **تم تحديد العناصر والأفكار الأساسية لكل وحدة،** وكذلك تحديد أهم العناصر والوسائط التى يمكننا توظيفها من أجل تحقيق الهدف المرجو تحقيقه.

ج. **إنشاء الموديولات وأدوات التواصل وتسجيل المتعلمين:** تم إنشاء الموديولات كاملة بكل عناصرها حيث يحتوى كل موديول على مجموعة عناصر أساسية وقد تم توضيحها بجدول (١) في مرحلة تحديد العناصر.

د. **رفع وتحميل الروابط وعناصر بيئة المعالجة التجريبية:** تم رفع محتوى الموديولات كاملة مشتملة نمطي مصدر الدعم (المعلم/ الأقران) Google Classroom حيث تم تصميم المنصة الأولى وهى بعنوان (مجموعة ١)، كما تم تصميم المنصة الثانية وهى بعنوان (مجموعة ٢).

ثم عرض بيئة المعالجة التجريبية على السادة المحكمين، للتأكد من صالحيتها ومناسبتها للهدف التى صممت من أجله ، والتأكد من أن لغة العرض داخل البيئة لا يوجد بها أى خلل وأن البيئة تعمل بشكل جيد، وبهذا أصبحت بيئة المعالجة التجريبية جاهزة. (ملحق ٧)

٤- مرحلة التقويم Evaluation: تشتمل هذه المرحلة بين طياتها خطوتين هما:

أ. **التطبيق على أفراد أو مجموعات من الطلاب:** تم التطبيق على مجموعة من الطلاب (العينة الإستطلاعية) وهم غير عينة البحث الأساسية، وذلك لمعرفة الصعوبات التى قد تواجه الباحثة أثناء التطبيق، والعمل على معالجتها قبل البدء في التطبيق الأساسي، وكذلك تسجيل آراء وملاحظات الطلاب وتعديل نقاط الضعف التى عرضها الطلاب حتى لا يقع فيها طلاب العينة الأساسية.

ب. **تطبيق التقويم البنائى:** حيث يدرس طلاب المجموعات الأربع محتوى مقرر المكتبات الرقمية من خلال بيئة المعالجة التجريبية بنمطى مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران)، وتطبيق المهام التى يتناولها المحتوى، وإرسال كافة الأنشطة وحل الإختبارات عليها.

٥- مرحلة التنفيذ Use: تعد المرحلة الأخيرة من مراحل النموذج وتشتمل على:

أ. **الاستخدام الميداني:** هي خطوة التطبيق الفعلى للبيئة على مجموعات البحث التجريبية الأربع، فقد تم تحديد مواعيد البدء والانتهاء في دراسة كل موديول، وكذلك تحديد مواعيد الاختبارات القبلية، والاختبارات البعدية للإنتهاء من تطبيق التجربة الأساسية، وتم تطبيقها في الفترة من ٢٠٢٢/٤/١ إلى ٢٠٢٢/٥/١.

ب. **المراقبة المستمرة:** تم فيها متابعة مجموعات البحث الأربع، ومتابعة الأنشطة الخاصة بالطلاب وتسليمها في المواعيد المحددة، وكذلك مواعيد بدء الداسة، والانتهاء في الموعد المحدد، والتأكد من خلو البيئة من أية عقبات تواجه الطلاب.

سادسًا: إعداد أدوات البحث:

إعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة:

١- الإختبار التحصيلى:

أ. **بناء الاختبار التحصيلي:** تم تصميم وبناء اختبار تحصيلي موضوعي على الحساب الخاص بميكروسوفت المتوفر على موقع جامعة الزقازيق، وتم ذلك وفقاً للخطوات الآتية:

ب. **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلي قياس تحصيل عينة من طلاب الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم ببرنامجي معلم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق في الجانب المعرفي لمهارات المكتبات الرقمية، وذلك بتطبيقه قبلياً وبعدياً علي عينة البحث.

ج.**إعداد قائمة بالأهداف التي يقيسها الاختبار:** تم تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالجانب المعرفي لمقرر المكتبات الرقمية.

د. **إعداد جدول المواصفات:** تطلب تحديد المواصفات الأولية للاختبار صياغة الأهداف الإجرائية لمقرر المكتبات الرقمية، وتحليلها وتنظيمها، كما تم تحديد الأوزان النسبية للموضوعات، وكذلك تحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية الأربعة.

جدول (٤) مواصفات الاختبار

موضوعات التعلم	مستويات الأهداف				المجموع	الوزن النسبي
	تذكر	فهم	تحليل	تطبيق		
المكتبة الرقمية والمفاهيم ذات العلاقة	٦	٤	١	–	١١	٢٣. ٩١٪
خدمات المكتبات الرقمية	٨	٣	١	–	١٢	٢٦. ٠٨٪
استخدام بنك المعرفة	٨	٣	٤	٨	٢٣	٥٠٪
المجموع	٢٢	١٠	٦	٨	٤٦	١٠٠٪

هـ. **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها:** تكونت أسئلة الاختبار من نوعين (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ) وتم صياغة المفردات بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية للمهارات، وبلغت عدد مفرداته(٤٦) مفردة، (١٩) مفردة بنمط الصواب والخطأ، (٢٧) بنمط الاختيار من متعدد.

و. **وضع تعليمات الاختبار:** وهي عبارة عن دليل يوضح للطالب كيفية استخدام الاختبار، وكيفية الأداء عليه، وتبدأ التعليمات بمقدمة بسيطة عن الاختبار وأهميته بالنسبة للطالب.

ز. **تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:** اشتمل الاختبار علي (٤٦) سؤلاً، ويتم تصحيحه إلكترونيًا فإنه فور انتهاء الطالب من الإجابة علي الاختبار يعطي تقرير بدرجته- الإجابة الصحيحة ونسبتها، الإجابات الخاطئة ونسبتها، الزمن المستغرق، وتم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة علي كل سؤال من أسئلة الاختبار.

ي. **تجريب الاختبار وضبطه:** وتم ذلك من خلال تحديد:

صدق الاختبار: وذلك وفق الطرق الآتية: لتحديد صدق الاختبار: صدق المحكمين: وذلك بعرض الاختبار علي عدد من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم واستطلاع رأيهم حول :

_ ارتباط السؤال بالهدف.

_ دقة الصياغة اللغوية لعبارة السؤال.

_ إضافة أو حذف أو تعديل لهذه الأسئلة.

_ إبداء أي ملاحظات أو مقترحات .

ومن ثم تم تحليل نتائج المحكمين، ووصلت نسبة الصدق إلى (٩٠٪)، وتم عمل التعديلات من حيث الصياغة، وصولاً للصورة النهائية للاختبار.

ثبات الاختبار: حيث تم التأكد من الثبات فقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال التطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية، التي بلغ عددها (١٠) طلاب، وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين: تضمن القسم الأول مجموع درجات الطلاب في الاسئلة الفردية من الاختبار، وتضمن القسم الثاني مجموع درجات الطلاب في الأسئلة الزوجية من الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط correlation باستخدام برنامج spss.

جدول (٥) مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات الاختبار

مسلسل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
درجة الطالب في المفردات الزوجية	١٨	٢٢	٢٠	١٩	٢١	١٧	٢٠	٢٢	٢٠	١٩

درجة الطالب في المفردات الفردية	١٧	٢١	١٩	٢٠	٢٢	١٨	٢١	٢٠	١٩	٢٠

جدول (٦) حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية للاختبار التحصيلي

الاحتمال	معامل ارتباط بيرسون
٠.٠١	٠.٦٦

ويتضح من الجدول (٦) أن معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية لمفردات الاختبار التحصيلي بلغ (٦٦.)، أي إن الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية لمفردات الاختبار التحصيلي ارتباط موجب جزئي قوي، أي إنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية لمفردات الاختبار التحصيلي، وبحساب معامل الثبات للاختبار يتضح أن معامل الثبات للاختبار قد بلغ (79.) وهذه النتيجة تدل على ثبات عالٍ للاختبار التحصيلي وهذا يعني خلو الاختبار من الأخطاء، التي يمكن أن تغير من أداء الفرد من وقت إلى آخر، كذلك إمكانية إعطاء نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقه.

حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار: معامل السهولة نسبة عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كل مفردة، وقد تم حساب معامل السهولة لكل مفردة ، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٢٠.- ٨٠.)

حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار: قامت الباحثة بحساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد اعتبرت أسئلة الاختبار التي بلغ معامل سهولتها (٠,٨٠ فأكثر) أسئلة شديدة السهولة، ولذا يجب حذفها، واعتبرت أسئلة الاختبار التي بلغ معامل سهولتها (٠,٢٠ فأقل) أسئلة شديدة الصعوبة، وقد وقعت معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار في الفترة [٠,٢٢- ٠,٧٨].(ملحق٨)

حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار: يعبر معامل التمييز عن قدرة السؤال على التمييز بين المتدرب الممتاز والمتدرب الضعيف، ولحساب معامل التمييز لكل سؤال قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

- ترتيب أوراق إجابات طلاب المجموعة الاستطلاعية للبحث تنازليًا حسب الدرجة الكلية الحاصل عليها المتدرب في الاختبار.

- تقسيم درجات الطلاب إلى طرفين علوي وسفلي، بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة ٣٣٪ من الطرف الممتاز (٣ متدربين)، ويتألف الطرف السفلي من الدرجات التي تكون نسبة ٣٣٪ من الطرف الضعيف (٣ متدربين).
- حساب عدد الإجابات الصحيحة على المفردة من متدربي الطرف الممتاز.
- حساب عدد الإجابات الصحيحة على المفردة من متدربي الطرف الضعيف.

ثم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك باستخدام طريقة الفروق الطرفية.

ويتضح من النتائج التي تم التوصل إليها أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار تراوحت بين [٠,٣٣ – ١]، وذلك يعني أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة، ويمكن أن تميز بين المتعلم الممتاز والمتعلم الضعيف. يعني أن معاملات الارتباط بين معاملات السهولة العلوية والسفلية دالة إحصائيًا، وذلك يعني أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة، ويمكن أن تميز بين المتعلم الممتاز والمتعلم الضعيف (ملحق٩).

بعد ذلك تم إنتاج الاختبار الإلكتروني في صورته النهائية (ملحق ١٠)، وتم رفعه على اللينك الخاص بالحساب الجامعى Microsoft 365.

ثانياً: بطاقة الملاحظة: على ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارة والمحتوى التعليمي لمقرر المكتبات الرقمية، وقد تكونت بطاقة ملاحظة الأداء من مجموعة من العبارة التى تصف الأفعال المطلوبة من الطلاب في كل خطوة من خطوات الأداء بحيث تشمل الجوانب الأدائية المختلفة للمهارة، وقد روعي في تصميم البطاقة الاعتبارات التالية: تعريف كل أداء تعريفًا إجرائيا في عبارة قصيرة وأن تكون العبارات دقيقة وواضحة وأن تقيس كل عبارة سلوكا محدداً وواضحًا.

أ. تحديد الهدف من البطاقة: تهدف البطاقة قياس الجانب الأدائي لمهارات استخدام المكتبات الرقمية، لدي عينة من طلاب الدراسات العيا بقسم تكنولوجيا التعليم برنامجي الحاسب الآلي، تكنولوجيا المعلومات، بكلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.

ب. تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة: تم تحديد الأداءات الخاصة ببطاقة الملاحظة فقد اشتملت على (١١) مهارة رئيسية، و(٤٩) مهارة فرعية.

ج. وضع نظام تقدير الدرجات: تم استخدام أسلوب التقدير الكمي الثلاثي لبطاقة الملاحظة، حيث تم قياس أداء المهارات، وهي كالآتي: أدي المهارة= ٣ ، أدى بواسطة مساعدة =٢، أدى المهارة بشكل ضعيف=١ لم يؤدي = ٠ وبلغت الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة (١٤٧) درجة.

د. ضبط البطاقة: قامت الباحثة بضبط البطاقة للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وتم ذلك من خلال حساب **صدق البطاقة** تم الاعتماد علي صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للبطاقة تم عرضهما علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم عمل التعديلات وصولاً للصورة النهائية. حيث اشتملت بطاقة الملاحظة (١١) مهارات رئيسة، (١٤٧) مهارة فرعية (ملحق ١١)، ثم تم **حساب ثبات البطاقة** : على مجموعة التجربة الاستطلاعية والتي تكونت من (١٠) طلاب ، وذلك من خلال تطبيق أول ثم تطبيق ثاني بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط لبيرسونpearson بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، كما هو موضح في جدول(٧)

جدول (٧) مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة

مسلسل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
التطبيق الأول	١٤٥	١٤٦	١٤٣	١٤٥	١٤٣	١٤١	١٤٣	١٤٠	١٤٥	١٤٣
التطبيق الثاني	١٤٦	١٤٦	١٤٤	١٤٦	١٤٤	١٤٢	١٤٤	١٤١	١٤٤	١٤٤٠

جدول (٨) حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والتطبيق الثاني لبطاقة الملاحظة

الاحتمال	معامل ارتباط بيرسون
.٠١	0.86

ويتضح من الجدول (٨) أن معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني لبطاقة الملاحظة بلغ (.٨٦)، أي أن الارتباط بين الدرجات في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني لبطاقة الملاحظة ارتباط موجب جزئي قوي، أي أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لبطاقة الملاحظة، وهذه النتيجة تدل على ثبات عالٍ لبطاقة الملاحظة وهذا يعني خلو البطاقة من الأخطاء، التي يمكن أن تغير من أداء الفرد من وقت إلى آخر، كذلك إمكانية إعطاء نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها على نفس العينة في نفس الظروف، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقه.

ثالثاً: مقياس الدافعية:

أ. قامت الباحثة بتبنى مقياس الدافعية الذي أعده " محمد مندوه ،٢٠١٠ " بهدف تصنيف المتعلمين إلى طلاب ذو دافعية مرتفعة/ طلاب ذو دافعية منخفضة، حيث قام معد المقياس بتقنينه من حيث الصدق والثبات.

ب.قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية، ثم رصد درجات كل طالب، ثم ترتيب الدرجات ترتيباً تصاعدياً وتوزيعها تكرارياً، ومن ثم استخدام إحدى مقاييس التشتت(الإرباعيات)، وذلك للتعرف على النقط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، وتم الحصول على الإرباعي الأول(الحد الأدنى) ، الإرباعي الثاني، الإرباعي الثالث، الربع الأخير(الأعلى)، وبهذا يكون الطلاب الحاصلين على الدرجات التي تتراوح في الإرباعي الأول (هم الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة) وبلغ عددهم (٢٠)طالب وطالبة، الطلاب الحاصلين على الدرجات التي تتراوح في الإرباعي الأخير(هم الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة) وبلغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة وباقي الطلاب في الإرباعي الثاني والثالث تم تصنيفهم خارج عينة البحث.

رابعاً: مقياس الانخراط في التعلم: وقد تم إعداد المقياس وفقا للخطوات الأتية:

وقد تم بناء المقياس بعد الاطلاع على بعض المصادر، وهي: الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، والتي تناولت مفهوم الانخراط في التعلم وطريقة قياسه وإعداد مقاييس لقياس الانخراط في التعلم (أحمد عبد المجيد، ٢٠١٥، عاصم عمر، ٢٠١٤، وليد يوسف ودالیا شوقي، ٢٠١٢، (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, Henrie, Halverson, & Grahram, 2015

أ. بناء المقياس وصياغة عباراته :

اعتمدت الباحثة عند إعداد المقياس على الأبعاد الثلاث التي حددها فريديركس وأخرون (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) للانخراط في التعلم وهى: البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي، وتكون المقياس من (٤٥) عبارة، وجدول(٣) التالي، يوضح أبعاد الانخراط في التعلم، وعدد العبارات التي تندرج تحت كل بعد.

جدول (٩) الأبعاد الانخراط في التعلم الثلاث، وعدد العبارات التي تندرج تحت كل بعد بالمقياس

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	البعد المعرفي	من ١ إلى ٢٠	٢٠
٢	البعد الوجداني	من ٢١إلى ٣٠	١٠
٣	البعد السلوكي	من ٣١الى ٤٥	١٥
	إجمالي عدد المفردات		٤٥

وقد تم إعداده بمقياس التقدير ليكرت "Likert" ثلاثي التدريج، لأنها طريقة شائعة عند قياس الانخراط في التعلم، وقد تم وضع ثلاثة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس، وهى: دائما، أحيانًا، مطلقًا، وتقدر بالدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، لكن عند

التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير، وذلك على النحو التالي:

	دائما	أحيانًا	مطلقًا
موجب	٣	٢	١
سالب	١	٢	٣

ب. تحديد صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من الأساتذة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وأساتذة بعلم النفس التعليمي ، بهدف معرفة رأيهم في عبارات المقياس من حيث الدقة العلمية واللغوية ومناسبة العبارات لقياس الأبعاد الثلاث للانخراط في التعلم، وتم إجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، التي تضمنت حذف العبارات المكررة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

التأكد من ثبات المقياس:

تم حساب الثبات الداخلي للاختبار (التماسك الداخلي) بحساب معامل ألفا (α) كرونباخ على الدرجات البعدية للمقياس باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS (v. 18)، حيث ألفا (α) تساوى (٧٦٠.)، وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وأصبح في صورته النهائي(ملحق "١٢").

سابعاً: التجربة الاستطلاعية للبحث: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للدراسة للتأكد من وضوح المادة العلمية المتضمنة بمحتويات بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً وفقاً لنمطي مصدر تقديم الدعم (معلم / أقران) لطلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي، تكنولوجيا المعلومات، والتعرف على جوانب القصور في بيئة المعالجة، حتى يتسنى تلافيها قبل البدء في التجربة الأساسية، وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى التحقق من صدق وثبات أدوات القياس (الاختبار التحصيلي _ بطاقة الملاحظة _ مقياس الانخراط في التعلم) وذلك للوصول إلى بيئة معالجة تجريبية جيدة وأدوات قياس بها نسبة ثبات وصدق عالية قبل البدء بالتجربة الأساسية ، تم التطبيق على عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي، تكنولوجيا المعلومات وقوامها(١٠) عشر طلاب تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

ثامناً: التجربة الأساسية للبحث:

١- اختيار عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٤٠) طالب وطالبةً من طلاب الدراسات العليا ببرنامجي الحاسب الآلي، تكنولوجيا المعلومات كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوزيعهم على أربع مجموعات، وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعات قبل إجراء تجربة البحث الأساسية.

٢- **تطبيق أدوات البحث قبلياً:** هدف التطبيق القبلي لأدوات البحث التحقق من اعتدالية الدرجات لتوجيه نوع الإحصاء المستخدم ، وبتحليل نتائج اختبار الاعتدالية " لشابيرو والك" اتضح عدم وجود اعتدالية في توزيع الدرجات، **وبالتالي تم استخدام اختبار كروسكال للمقارنة بين متوسطات الرتب للمجموعات الأربع فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة**، كما قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً على عينة البحث، وقامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات الأربع قبل تطبيق المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث، ويوضح الجدول(١٠) هذه النتائج:

جدول (١٠) نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي باستخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة(كا٢)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأولى	١٠	15.60	٣.٧٨	٣	.٢٨٦
الثانية	١٠	19.95			
الثالثة	١٠	20.90			
الرابعة	١٠	25.55			

ويتضح من جدول (١٠) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، حيث إن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠.٥٠)؛ مما يشير إلى تكافؤ تلك المجموعات قبلياً، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى المعالجة التجريبية، وليس إلى أي اختلافات موجودة بالفعل بين الطلاب قبل إجراء المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث.

ثم قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة؛ وذلك للتأكد من مدى تكافؤ المجموعات الأربع قبل تطبيق المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث، ويوضح جدول (١١) هذه النتائج:

جدول (١١) نتائج التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة باستخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة(كا٢)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأولى	١٠	16.50	2.563	3	.464
الثانية	١٠	19.15			
الثالثة	١٠	22.15			
الرابعة	١٠	24.20			

ويتضح من جدول (١١) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، حيث إن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠.٥٠)؛ مما يشير إلى تكافؤ تلك المجموعات قبلياً، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى المعالجة التجريبية، وليس إلى أي اختلافات موجودة بالفعل بين الطلاب قبل إجراء المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث.

٣- **تجربة البحث:** تم عقد لقاء تمهيدي مع كل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربع، بهدف إيضاح طريقة التطبيق داخل كل مجموعة، وقد تم تطبيق بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢ .

٤- **تطبيق أدوات البحث بعدياً:** تم تطبيق أدوات البحث بعدياً المتمثلة في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الانخراط في التعلم على عينة البحث؛ للكشف عن مدى تنمية مهاراتهم في استخدام المكتبات الرقمية، وتم جمع البيانات وتبويبها لإجراء المعالجة الإحصائية.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات

في ضوء تطبيق التجربة الأساسية، وتصحيح ورصد درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي، الذى يقيس التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات استخدام المكتبات الرقمية، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي التي تقيس معدل أداء الطلاب لتلك المهارات، ومقياس الانخراط في التعلم، قامت الباحثة بما يلي :

أولا: إجابة السؤال الأول: والذي نص على:

" ما المهارات اللازمة لاستخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟"

تم التوصل إلى قائمة مهارات استخدام المكتبات الرقمية، وذلك من خلال دراسة الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت استخدام المكتبات الرقمية، وأيضًا من خلال استطلاع رأي المحكمين من الأساتذة في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد تم توضيح كل ذلك في الفصل الثالث الخاص بالإجراءات، وقائمة مهارات تص استخدام المكتبات الرقمية، (ملحق٣).

ثانيا: إجابة السؤال الثاني: والذي نص على:

"ما معايير تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا قائمة على التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا؟"

تم التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا قائمة على التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران)، وذلك من خلال الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت معايير بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا، وأيضًا من خلال استطلاع رأي المحكمين من الأساتذة في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد تم عرض هذه الإجراءات في الفصل الثالث، (ملحق٤).

ثالثا: إجابة السؤال الثالث: الذى نص على:

"ما التصميم التعليمي لبيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا قائمة على التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) لدى طلاب الدراسات العليا؟"

تم دراسة وتحليل مجموعة من نماذج التصميم التعليمي، وفي ضوء نتائج ذلك التحليل تم اختيار أحد النماذج بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي، وقد تم اختيار نموذج (محمد عطية، ٢٠٠٣) وذلك بعد إعداد السيناريو اللازم لذلك كما هو موضح ملحق (٦) وتم توضيح مبررات ذلك في الفصل الثالث.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع: الذى نص على:

"ما أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟"

قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث كما يلي:

١. اختبار صحة الفرض الأول:

حيث قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة وذلك للتحقق من صحة الفرض والذي نص على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا**".

ويوضح جدول (١٢) نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة (ن)	متوسط الرتب	قيمة كا^{٢} (X^2)	درجات الحرية (df)	مستوي الدلالة
مرتفع الدافعية مع دعم معلم	١٠	٣٠.١٥	٣٠.٣٥٠	٣	٠.٠٠٠
مرتفع الدافعية مع دعم أقران		٩.١٥			
منخفض الدافعية مع دعم معلم		٣٠.٨٥			
منخفض الدافعية مع دعم أقران		١١.٨٥			

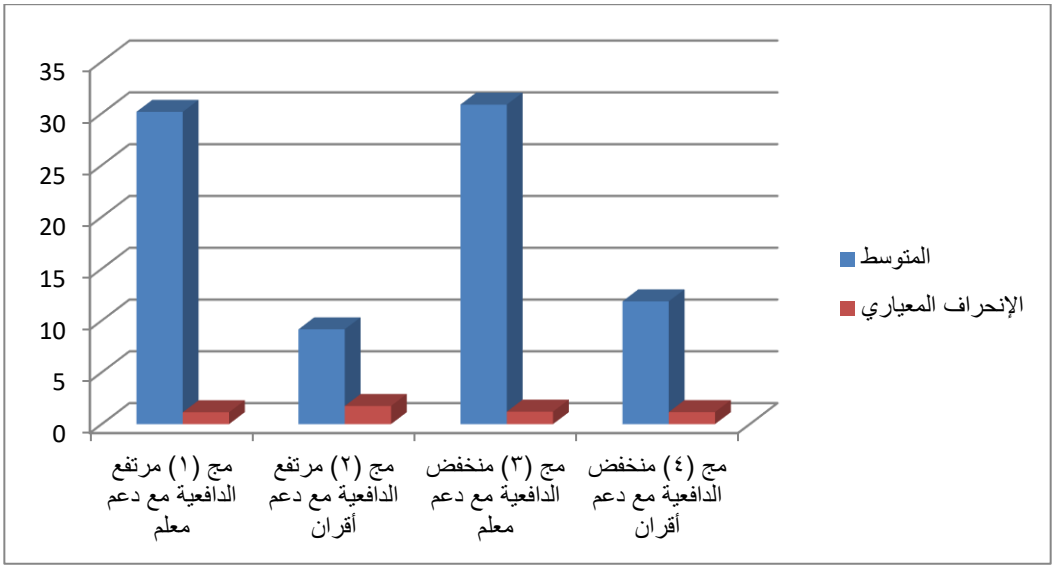
يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الأربعة عند مستوي (٠.٠٠٠) وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدي الطلاب عينة البحث، عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة، وتشير تلك النتيجة إلي قبول الفرض الأول السابق، والذي نص على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران)**".

ومن خلال ذلك يمكن ترتيب المجموعات التجريبية الأربعة (عن طريق مقارنة متوسطات رتبهم) في التحصيل وفق الجدول التالي:

جدول (١٣) ترتيب متوسطات رتب المجموعات التجريبية الأربعة في التحصيل

متغيرات المجموعة	متوسط الرتب	الترتيب	اتجاه الفروق
المجموعة (٣) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٣٠.٨٥	١	↑
المجموعة (١) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٣٠.١٥	٢	
المجموعة (٤) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران.	١١.٨٥	٣	
المجموعة (٢) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم أقران.	٩.١٥	٤	

وفيما يلي رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:



شكل (١٠) الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربع على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية

من جدول (١٣)، وشكل (١٠) يتضح أن التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدي طلاب الدراسات العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث حيث بلغت قيمة "كا^{٢}" (٣٠,٣٥٠) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات استخدام المكتبات الرقمية.

حققت "المجموعة الثالثة" وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى دافعية منخفض مع مصدر نمط تقديم الدعم المعلم أكبر متوسط للرتب حيث بلغ (٣٠,٨٥)، وتلتها "المجموعة الأولى" وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية المرتفع مع مصدر تقديم الدعم المعلم، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٣٠,١٥)، ثم جاءت في المركز الثالث "المجموعة الرابعة"، وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية المنخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (١١,٨٥)، فالمجموعة الثانية وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية المرتفع مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٩,١٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة لما يتميز به مصدر تقديم الدعم المعلم من مميزات منها:

* إدارة عملية التعلم بخبرة وكفاءة منذ بداية عملية التعلم.

* دور المعلم في عرض كل مهمة من مهمات التعلم واحدة تلو الأخرى حسب المتعلمين وخطوهم الذاتي.

* مساعدة المتعلمين وإمدادهم بالمعلومات المطلوبة والتي تساعدهم في إنجاز المهمة والهدف المحدد ودور المعلم هنا يكون موجه ومرشد وداعم وبالتالي يعزز عملية التعلم المنظم ذاتياً والذي يقوم فيه الطالب بتحديد وتنظيم تعلمه منذ أول خطوة من تحديد الأهداف إلى إتمام عملية التعلم وتحقيق الهدف المحدد من خلال مساعدة بيئة التعلم التشاركية وذلك من خلال ما وفرته هذه البيئة من أدوات التواصل والتفاعل المختلفة بين الطلاب وأهمها تطبيقات جوجل التربوية مثل : البريد الإلكتروني والمواقع والتقويمات وإمكانية استخدام هذه التطبيقات من أي جهاز يتوفر فيه جهاز شبكي وفي أي وقت ولا تتطلب أي دعم فني، بالإضافة إلى التحديثات المستمرة دون الحاجة إلى أي تكاليف مادية وتم الاستعانة بمنصة الكلاس رووم class room في عرض المحتوى التعليمي في صورة مجموعة من الموديولات التعليمية التي تحتوي على مهارات استخدام المكتبات الرقمية، وتم استخدام تطبيق الواتس اب wats up والبريد الإلكتروني Email والماسنجير massenger للتواصل والتفاعل.

* تميزت بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً توجه الطلاب نحو تعلم مهارات استخدام المكتبات الرقمية ولا تفرض عليهم السير بطريقة معينة بل تعطي لهم الحرية والتعلم وفق معدل تعلمه، ووفقاً لقدراته وإمكانياته، مما يجعل الطالب محور للعملية التعليمية.

* ساعدت بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً توفير الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها بعد تعديلها، وذلك قبل البدء بدراسة الموضوعات، مما ساعد الطلاب على التعرف على ما هو متوقع تعلمه وأيضاً تشاركه في ذلك ساعدهم على التركيز على المعلومات المطلوب تعلمها، والأهداف المرجو تحقيقها قبل البدء في التعلم، وهذا ساعد الطلاب المنخفضي الدافعية على إعطائهم فرصة في التشارك وإدخالهم في عملية التعلم مما أثار انتباههم وأعطى لهم دافعية في وضع ما يريدون تعلمه.

* مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال دعم المتعلم من قبل المعلم في كل خطوة من خطوات التعلم الذي يمر بها المتعلم بمهارة وكفاءة وخبرة عالية من خلال المعلم.

* وفرت البيئة التعلم النشط بتوفير نشاط عقب كل موضوع وعنصر تعليمي ومن خلال دعم المعلم للمتعلم في كل خطوة من خطوات تنفيذ النشاط وودعمه في أي عقبة تعوقه عن التكملة ساعدت الطلاب المنخفضي الدافعية على تحقيق الأهداف المطلوبة منهم، بل تفوقوا عن الطلاب مرتفعي الدافعية.

* التنظيم التي وفرته بيئة المعالجة التجريبية حيث تم تنظيم المواد التعليمية في صورة موديولات، وكل موديول يضم مجموعة من الدروس، كما تم تقسيم الدرس إلى وحدات صغيرة من المعلومات حسب الأهداف المحددة، وتم دعم المتعلم في كل خطوة يخطوها للتعلم.

* وفرت البيئة أساليب التواصل والتفاعل وذلك ما اتاحه التعلم التشاركي وأدواته التزامنية واللاتزامنية وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، كما أتاحت البيئة حفظ جميع المشاركات لكي يتمكن الكل من مراجعتها في أي وقت والتعرف على التغيرات التي أدخلت عليها، وفرت البيئة أيضاً التغذية الراجعة المستمرة والتقويم المستمر من خلال التقويم التكويني المقدم عقب كل جزئية في المحتوى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أمين صادق، ٢٠١٩؛ حسناء عبد العاطي، أسماء عبد المنعم، ٢٠٢٠).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (أيمن فوزي، ٢٠١٤؛ أيمن مدكور، ٢٠١٤؛ أسامة هنداوي، إبراهيم محمود، ٢٠١٦؛ ريهام الغندور، ٢٠١٨؛ أحمد محمد ، ٢٠٢٠؛ دعاء طاهر، ٢٠١٧؛ سماء حجازي، ٢٠١٣؛ brinkely, 2011؛ vasy, 2010)

وهذا ما أكدته نظرية التعلم البنائية الاجتماعية والتي تؤكد على ضرورة توفير بيئة تعلم معقدة وحقيقية ومناسبة وغنية بالمصادر بحيث لا يقدم المحتوى بكل تفصيله لأن المتعلمين

هم الذين يتوصلون إلى هذه التفاصيل من خلال توجيهات عامة تساعدهم على بناء معارفهم بأنفسهم وهذا ما يقدمه استخدام الدعم.

خامسًا: إجابة السؤال الخامس: الذى نص على:

"ما أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا؟"

قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث كما يلي:

٢. اختبار صحة الفرض الثاني:

حيث قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة وذلك للتحقق من صحة الفرض والذي نص على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا**"

ويوضح جدول (١٤) نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	حجم العينة (ن)	متوسط الرتب	قيمة كا^{٢} (X^2)	درجات الحرية (df)	مستوي الدلالة
مرتفع الدافعية مع دعم معلم	١٠	٣١.٩٥	٣٠.٣٩٣	٣	٠.٠٠٠
مرتفع الدافعية مع دعم أقران		١١.٥٥			
منخفض الدافعية مع دعم معلم		٢٩.٠٥			
منخفض الدافعية مع دعم أقران		٩.٤٥			

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الأربعة عند مستوي (٠.٠٠٠) وذلك في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدي الطلاب عينة

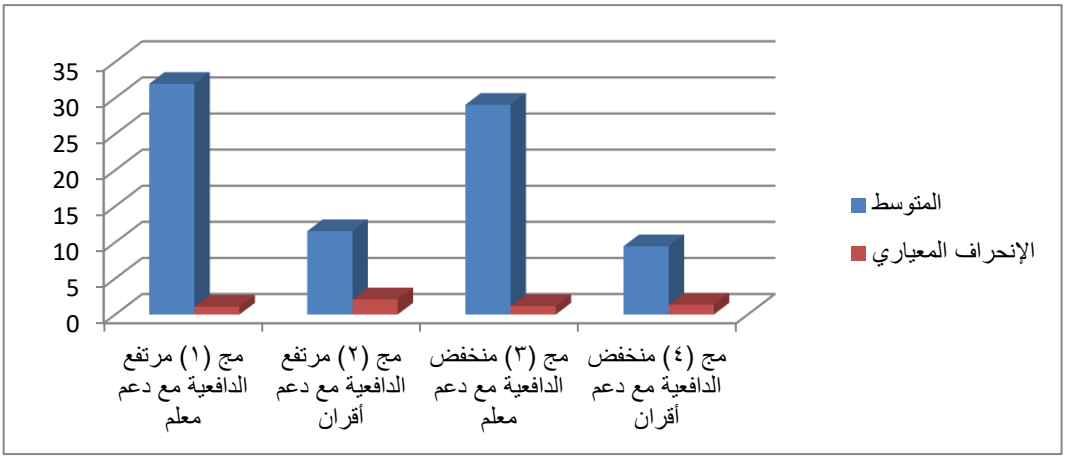
البحث، عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة، وتشير تلك النتيجة إلي قبول الفرض الثاني السابق، والذي نص على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض)** ".

ومن خلال ذلك يمكن ترتيب المجموعات التجريبية الأربعة (عن طريق مقارنة متوسطات رتبهم) في بطاقة الملاحظة وفق الجدول التالي:

جدول (١٥) ترتيب متوسطات رتب المجموعات التجريبية الأربعة في بطاقة الملاحظة

متغيرات المجموعة	متوسط الرتب	الترتيب	اتجاه الفروق
المجموعة (١) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٣١.٩٥	١	↑
المجموعة (٣) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٢٩.٠٥	٢	
المجموعة (٢) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم أقران.	١١.٥٥	٣	
المجموعة (٤) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران.	٩.٤٥	٤	

وفيما يلي رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:



شكل (١١) الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربع على بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات استخدام المكتبات الرقمية

من جدول (١٥)، وشكل (١١) يتضح أن التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدى طلاب الدراسات العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث حيث بلغت قيمة "كا^{٢}" (٣٠,٣٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهرات استخدام المكتبات الرقمية.

حققت "المجموعة الأولى" وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى دافعية مرتفع مع مصدر نمط تقديم الدعم المعلم أكبر متوسط للرتب حيث بلغ (٣١,٩٥)، وتلتها "المجموعة الثالثة" وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى دافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم المعلم، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٢٩,٠٥)، ثم جاءت في المركز الثالث "المجموعة الثانية"، وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (١١,٥٥)، فالمجموعة الرابعة وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٩,٤٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

- بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً تم تصميمها وفقاً لمعايير التصميم التعليمية التي تم الوصول إليها، والقائمة على التفاعل بين مستوى الدافعية وبين مصدر تقديم الدعم، أتاحت مرونة كبيرة في التفاعل من قبل الطلاب.
- بيئة المعالجة التجريبية قائمة على التشارك حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات بأنفسهم ليكون هناك أريحية في التعامل، وقائمة على الخطو الذاتي والحرية على حسب القدرات والميول والمشاركة في كل خطوة من خطوات التعلم منذ وضع الأهداف حتى تحقيق هذه الأهداف، كما وفرت أدوات تواصل عديدة وتفاعل ومكنت المعلم من دعم الطلاب في كل خطوة من الخطوات، حيث أتاحت القدرة للمتعلم بإرسال الاستفسارات في أي وقت.
- تميز بيئة المعالجة بالبناء والتشارك والاستكشاف، حيث تتعدد الأنشطة في البيئة، فالاستكشاف يمكن الطلاب من تلقي التعليمات من المعلم، وتتيح البيئة فرص المناقشة المتزامنة وغير المتزامنة مع الزملاء ومع المعلم.

- أتاحت البيئة الأدوات التشاركية التي تمثلت في أدوات الجيل الثاني للويب ومنها الرسائل الفورية واتس اب والبريد الإلكتروني، والجي ميل، للتواصل مع الطلاب والمعلم من جهة وبين الطلاب وبعضهم البعض من جهة أخرى.**وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات منها:** دراسة (محمد فاروق، ٢٠٢٢؛ مصطفى عبد الرحمن، ٢٠١٦؛ إبراهيم الفار،٢٠١٢؛ غادة العمودي،٢٠٠٩)
- وفرت البيئة المعالجة التجريبية الدعم والمساندة من خلال (المعلم) متاح في أي وقت ومن أي مكان فيقوم المعلم بإدارة عملية التعلم بخبرة وكفاءة منذ بداية عملية التعلم، وهذا مكن الطلاب من الوصول إلى المحتوى الإلكتروني وإلى المعلم في أي وقت وأي مكان على مدار اليوم، وقد **اتفقت هذه النتيجة** مع دراسة كل من (أمين صادق، ٢٠١٩؛ حسناء عبد العاطي، أسماء عبد المنعم، ٢٠٢٠) ، **واختلفت هذه النتيجة** مع دراسة كل من (أيمن فوزي، ٢٠١٤؛ أيمن مدكور، ٢٠١٤؛ أسامة هنداوي، إبراهيم محمود، ٢٠١٦؛ ريهام الغندور، ٢٠١٨؛ أحمد محمد ، ٢٠٢٠؛ دعاء طاهر، ٢٠١٧؛ سماء حجازي، ٢٠١٣؛ vasy, 2010؛ brinkely, 2011)، **كما أكدته نظرية التعلم البنائية الاجتماعية** والتي تؤكد على ضرورة توفير بيئة تعلم معقدة وحقيقية ومناسبة وغنية بالمصادر بحيث لا يقدم المحتوى بكل تفصيله لأن المتعلمين هم الذين يتوصلون إلى هذه التفاصيل من خلال توجيهات عامة تساعدهم على بناء معارفهم بأنفسهم وهذا ما يقدمه استخدام الدعم.
- ساعدت بيئة المعالجة التجريبية الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة الذين يتميزون بالرغبة في زيادة المعلومات والمعارف الموجودة لديهم ، فضولين يغذو الفضولية بالدراسة والاكتشاف، وأنه واضح وصريح ، ولديه رغبه للإندماج في عملية التعلم وأنشطه التحدي ولديه اتجاة نحو جمع المعلومات المختلفة، على البحث عن المهارات المطلوبة ومشاركتها مع المجموعة لتعديلها وفقاً لتوجهات المعلم ثم يقوم بتسجيلها، ثم رفعها على البيئة للتعلم منها وسماعها وتأديتها أكثر من مرة مما ساعدهم على بقاء المعلومة جيداً.
- ساعد ارتفاع مستوى الدافعية للطلاب نحو التعلم عبر البيئة التعليمية التشاركية المنظمة ذاتياً الخاصة بالبحث، وقدرته على مراعاة الأسس والمعايير التصميمية للبيئة التعليمية، جيث روعي وضوح الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها وملائمتها لخصائص الطلاب عينة البحث واحتياجاتهم الفعلية، وتنوع الوسائط وتحكمهم في التعلم، وتحقيق قدر مناسب من المرونة والحرية خلال أساليب وأنماط التفاعل المختلفة، **وهذا ما أكدت عليه نظرية نظرية**

الفاعلية الذاتية المدركة(الكفاية الذاتية): التي يقوم المتعلم بالتكوين تصور عقلي عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكياته المستقبلية.

حيث يقوم الطالب بتخيل نتائجه المستقبلية بناءاً على خبراته السابقة، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية ويقوم الفرد بتحديد أهدافه وفق إدراكه لمدى فعاليته، ويثابر بجهوده حتى يصل إلى هدفه، كما أكدت نظرية التقييم المعرفي التي هدفت إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند الطالب وذلك يجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يكسبه الثقة في نفسه

- تميز البيئة بمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، مما يتيح للطلاب التعلم متى أرادو، مما ساعد على زيادة ثقتهم بقدراتهم، وقللت من الشعور بالملل وبالتالي ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية.

سادسًا: إجابة السؤال السادس: الذى نص على:

"ما أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؟"

قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث كما يلي:

٣. اختبار صحة الفرض الثالث:

حيث قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة وذلك للتحقق من صحة الفرض والذي نص على **أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) لدى طلاب الدراسات العليا"** ويوضح جدول (١٦) نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة التجريبية في بطاقة تقييم المنتج النهائي

المجموعة	حجم العينة (ن)	متوسط الرتب	قيمة كا٢ (X^2)	درجات الحرية (df)	مستوي الدلالة
مرتفع الدافعية مع دعم معلم	١٠	٢٩.٨٠	٣٠.٧٨١	٣	٠.٠٠٠
مرتفع الدافعية مع دعم أقران		١٢.٨٥			

منخفض الدافعية مع دعم معلم		٣١.٢٠			
منخفض الدافعية مع دعم أقران		٨.١٥			

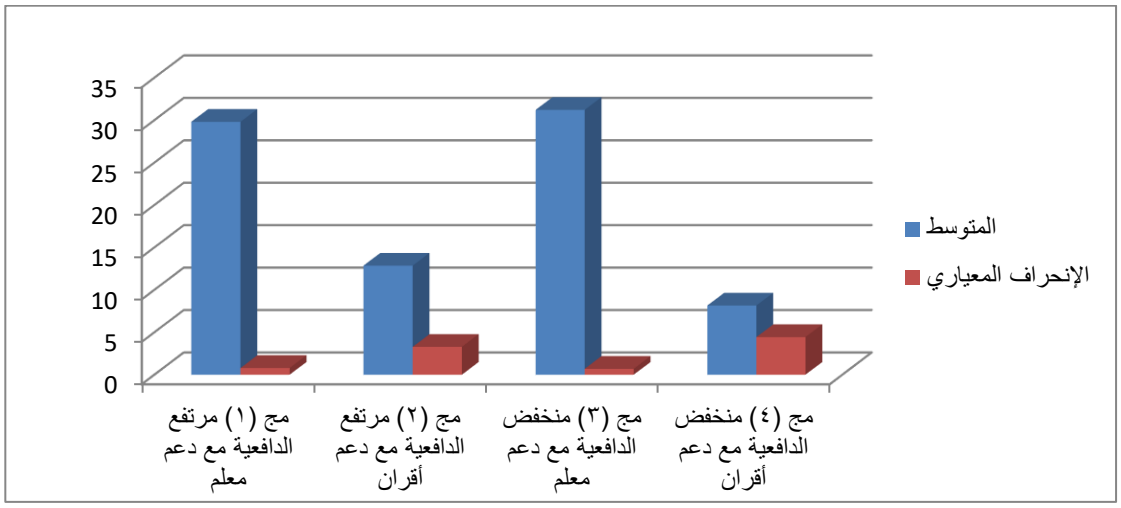
يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الأربعة عند مستوي (٠.٠٠) وذلك في مقياس الانخراط في التعلم لدى الطلاب عينة البحث، عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنات المتعددة، وتشير تلك النتيجة إلي قبول الفرض الثالث السابق، والذي نص على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم ببيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتيًا يرجع إلي أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض).**"

ومن خلال ذلك يمكن ترتيب المجموعات التجريبية الأربعة (عن طريق مقارنة متوسطات رتبهم) في مقياس الانخراط في التعلم وفق الجدول التالي:

جدول (١٧) ترتيب متوسطات رتب المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الانخراط في التعلم

متغيرات المجموعة	متوسط الرتب	الترتيب	اتجاه الفروق
المجموعة (٣) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٣١.٢٠	١	↑
المجموعة (١) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم معلم.	٢٩.٨٠	٢	
المجموعة (٢) مستوى الدافعية مرتفع مع مصدر تقديم الدعم أقران.	١٢.٨٥	٣	
المجموعة (٤) مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران.	٨.١٥	٤	

وفيما يلي رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الانخراط في التعلم:



شكل (١٢) الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربع على مقياس الانخراط في التعلم

من جدول (١٧)، وشكل (١٢) يتضح أن التفاعل بين مستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) ومصدر تقديم الدعم (معلم/ أقران) في مقياس الانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا له أثر واضح على طلاب عينة البحث، حيث بلغت قيمة "كا^{٢}" (٣٠,٧٨) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهرات استخدام المكتبات الرقمية.

وأيضا يؤكد أن أعلى المجموعات في مقياس الانخراط في التعلم هي المجموعة الثالثة، وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى دافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم المعلم، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٣١,٢٠)يليها "المجموعة الأولى" وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى دافعية مرتفع مع مصدر نمط تقديم الدعم المعلم أكبر متوسط للرتب حيث بلغ (٢٩,٨٠)، وتلتها ، ثم جاءت في المركز الثالث "المجموعة الثانية"، وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (١٢,٨٥)، فالمجموعة الرابعة وهى مجموعة الطلاب ذوى مستوى الدافعية منخفض مع مصدر تقديم الدعم أقران، حيث بلغ متوسط الرتب لهذه المجموعة (٨,١٥).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى النقاط التالية:

– تتميز بيئة المعالجة التجريبية من أدوات تزامنية ولاتزامنية وقيام المتعلم بالاشتراك في وضع الأهداف، المحتوى، وكافة الخطوات أعطى لديهم الدافعية، وتركيز الانتباه في عملية التعلم مما ساعدهم في ترتيب عمليات التفكير وتوجيه تعلمهم حسب خطوهم الذاتي وهذا ما يوفره التعلم المنظم ذاتياً مما ساعد على الانخراط في التعلم.

– ساعدت بيئة المعالجة التجريبية على الانخراط السلوكي من خلال المشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية، ويتضمن أيضاً التفاعل ببيئة التعلم وإنجاز هذه المهام وتسليمها في الموعد المحدد من خلال الدعم الذي يقدمه المعلم في كل خطوة من خطوات التعلم.

– كما أن الطالب الذي يتمتع بالدعم من المعلم يكون لديه فرصة كبيرة للانخراط في التعلم والاستفادة بشكل كبير من المحتوى من خلال المشاركة في إعداده من خلال توجيهات المعلم ذو الخبرة، وعمل الأنشطة التي يقدمها المعلم وتلقي الدعم منه باستمرار في العقبات التي تواجههم.

– **واتفقت هذه النتيجة** مع دراسة كل من (داليا شوقي،٢٠١٢؛ Karakasha et al, 2013؛ أحمد عبد الحميد، ٢٠١٥؛أمل عزام، ٢٠٢٠)

ثالثاً: توصيات البحث

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصى الباحثة بالتالي:

- الاهتمام بمصادر الدعم الإلكتروني في بيئات تعليمية مختلفة.
- توظيف مصادر تقديم الدعم (معلم/ أقران) في العملية التعليمية في جميع المقررات الدراسية.
- ضرورة تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية وقواعد المعرفة المحلية والأجنبية وذلك لاحتياج العصر لذلك.

– تشجيع القائمين على العملية التعليمية على الاهتمام بتصميم بيئات التعلم الإلكترونية بما يتناسب مع مستوى الدافعية.

– الاستفادة من قائمة المعايير التصميمية التي توصل إليها البحث عند تصميم وتطوير بيئات التعلم القائمة على أنماط تقديم المساعدة والدعم التعليمي.

رابعاً: مقترحات بحوث مستقبلية

يقترح البحث الحالي إجراء بعض البحوث المقترحة، كما يلي :

- تصميم بيئة تعلم تشاركية منظمة ذاتياً قائمة على التفاعل بين أنماط المساعدة(الذكية/ الشخصية) وتوقيت تقديمها وأثرها في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم الرقمية وإعادة الاستخدام لطلاب الدراسات العليا.
- أثر التفاعل بين وجهة الضبط للمتعلم ونمط تقديم المساعدة في بيئات التعلم لإلكتروني القائم على الويب في تنمية مهارات البحث في قواعد البيانات.

- أثر اختلاف نمط تقديم المساعدة في بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- أثر اختلاف نمط مساعدة المعلم(صوت/صورة/فيديو) في بيئة التعلم التشاركية المنظمة ذاتياً في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبتسام السيد علي (٢٠٢٠). **عمليات إدارة المعرفة في البحث التربوي باستخدام المكتبات الرقمية على ضوء بعض الخبرات العالمية**، رسالة دكتوراة، جامعة المنصورة: كلية التربية.

إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٦). التعلم المنظم ذاتياً المفهوم والتصورات النظرية، الرياض، **المجلة العربية**، ع ٢٤٤.

إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢). **تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (ويب ٢.٠)**، طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسب.

أحمد إبراهيم موسى حجازي (٢٠٠٩). **فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التأمل)**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، غربي مونية، حديدي محمد، أشروف كبير سليمة (٢٠٠٩). **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعلم ماقبل التدرج**، الجزائر: ديوان المطبوعات، الساحة المركزية.

أسامة السيد وعباس الجمل (٢٠١٦). **أساليب التعلم والتعلم النشط**، القاهرة: دار العلم والإيمان.

أسامة سعيد هنداوي، إبراهيم يوسف محمد (٢٠١٦). فاعلية اختلاف مصدر الدعم الإلكتروني في بيئة التعلم الجوال ونمط الذكاء (الشخصي/ الاجتماعي) للمتعلم على التحصيل الفوري، **مجلة العلوم التربوية**، مصر، مج (٢٤)، ع (١) يناير.

إسماعيل محمد إسماعيل (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم نقال قائمة على التفاعل بين أنماط تقديم المحتوى ومستوى الدافعية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مج١٠٦ (٢)، ص ص ٩٢٧-١٠٠٣.

السيد السيد محمود النشار (٢٠٠٢). **الأوعية المرجعية ماهيتها وخدماتها**، الإسكندرية، دار الثقافة العلمية.

أماني محمد عبد العزيز (٢٠١٨). تطوير بيئة تعلم افتراضية قائمة على التفاعل بين وجهة الضبط (داخلي/ خارجي) واستراتيجية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً (المساعدة الاجتماعية الإلكترونية/ مراجعة السجلات الإلكترونية) وأثرها في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، **مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، مج ٢٨ (١)، ص ص٣-١٠٦.

أمل عبد المحسن إبراهيم (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

أمل محمد فوزي (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم وأثره في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ع٩٦، ص ١- ٩٣.

أمين دياب صادق (٢٠١٩). أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم وحجم المجموعات ببيئة التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية مهارات استخدام البرامج الجاهزة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) بكلية التربية جامعة الأزهر واتجاهاتهم نحو بيئة التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف. ج ١. ص ص ١٤٥- ٧٢.

أية طلعت أحمد إسماعيل (٢٠١٤). **أثر تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في ضوء النظرية التواصلية على تنمية التحصيل ومهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

إيمان الشريف، وفاء الدسوقي (٢٠١٠). أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذانياً وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، مج١٦ (٤)، ص ص٨٢-١٣٨.

إيمان عبد الفتاح محمود (٢٠٢٢). مهارات التعامل مع بنك المعرفة المصري في بيئة الإدومودو لدى معلمي التعليم العام، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، جامعة المنيا: كلية التربية النوعية، ، مج ٨ (٤٠).

إيناس أبو النور (٢٠٠٤). معايير الميتاداتا في الميزان حصر معايير الميتاداتا ووظائفها، **ندوة فهرسة مصادر الإنترنت واستخدام معايير الميتاداتا ودبلن كور**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

جابر (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت تقديم التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في إكساب مهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لدى أخصائي المكتبات والمعلومات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، أكتوبر ٢٠١٣.

جودت سعادة (٢٠١٥). **مهارات التفكير والتعلم**، عمان: دار المسيرة.

جيلاني محمد بو حمامة (٢٠٠٩). الدافعية والتعلم، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

حمد حمود حميد السواط (٢٠١٢). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خالد بن محمد الدابغي (٢٠١٥). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**، المنهل.

خليفة بن علي المفرجي (٢٠٠٦). الدافعية للتعلم. **مجلة التطوير التربوي**. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

رائد جميل عكاشة (٢٠١٢). **التكامل المعرفي- أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ط١، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

زينب حسن حامد السلامي (٢٠١٦). نمطا الدعم التعليمي باستخدام الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج وأثرها على تنمية التحصيل وبعض مهارات البرمجة والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، **تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة**، ٢٦ (١)، ص ص ٣-١١٤، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

زينب حسن حامد السلامي، محمد عطية خميس (٢٠٠٩). معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة. **المؤتمر الثاني عشر**

للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. ٢٨-٢٩ أكتوبر. كلية البنات. جامعة عين شمس.

زينب ياسين محمد (٢٠٢١). نمطا الفواصل (الموسع/ المتساوى) بالتعلم المتباعد الإلكتروني وتوقيت تقديم التغذية الراجعة (الفوري/ المرجأ) وأثر تفاعلهما على تنمية مهارات إنتاج العروض المرئية المجسمة ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات والبحوث** ٣١ (٥)، ٣-١١٧.

سامية حسنين عبد الرحمن (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات والدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ع١٢١ (٥)، ص ص ١- ٤٣.

سعاد عبد السلام الشويخ ومكة البنا (٢٠١٨). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع١٩، ج٩، ص ص ٧٩- ١٢٢.

سعد بن سعيد الزهري (٢٠٠٥). الخدمة المرجعية الإلكترونية ماهيتها وواقعها وكيفية استفادة المكتبات العربية منها، **مجلة الملك فهد الوطنية**، مج١٠، ع١، ٥٥-١٠٤، متاح على الرابط: http://www. kfnl. gov. sa

شاهيناز محمود أحمد (٢٠٠٩). فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج الكمبيوتر في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية، **المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل**، ٢٨-٢٩أكتوبر، كلية البنات، جامعة عين شمس.

شيماء سمير أنور حميدة (٢٠١٧). **فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦). **أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية.** ماجستير. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

صالح العطيوي (٢٠٠٧). الشبكة العالمية للمعلومات والنظرية البنائية كنموذج جديد في عصر العولمة، **مجلة الدراسات التربوية.**

صالح حسن أحمد الداهري (٢٠١١). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

صبيرة فؤاد علي (٢٠١٤). اتجاهات طلبة الكليات التطبيقية في جامعة تشرين نحو دور جهاز العرض الإلكتروني في الدافعية إلى التعلم، **مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، (٣)٣٦.

صدقية عوض الطراونة (٢٠٢٠). مستوى الدافعية نحو التعلم وعلاقاتها بصعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين، **مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ص ص١٨٩-٢١٢.

طارق عبد السلام عبد الحليم (٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة (الموجزة، المتوسطة، التفصيلية) وبين أساليب التعلم على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة. **مجلة تكنولوجيا التعليم. سلسلة دراسات وبحوث محكمة**، مصر.

طارق محمود عباس (٢٠٠٣). **المكتبات الرقمية وشبكة الإنترنت**، القاهرة، المركز الأصيل للطبع والنشر والتوزيع.

طاهر عبد الحميد العدلي، شريف سعد عبد العزيز (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى الطلاب المعاقيين سمعياً، **ورقة بحثية مقدمة إلى اليوم الدراسي بعنوان" تكنولوجيا التعليم دعوة للخروج عن المألوف"**.

عبد الرؤوف محمد إسماعيل (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أسلوب الضبط والتحكم (التقدمي/ الرجعي) للتعلم المدمج المقلوب في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني وتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز، تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٣١)، ص ص ١٣٩-٢٥٢، القاهرة: **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**.

عبد العزيز طلبة عبد الحميد. (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. سلسلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ع (١٢٨)، ٥٢-٥٧.

عبد الكريم عبد الله أحمد شمسان (٢٠١٤). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات إلكترونياً والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز، **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، ع٢، ص ص١١٣-١٣٩.

عبد المجيد مهنا (٢٠١٠). المكتبة الإلكترونية: التخطيط لإنشاء مكتبة إلكترونية أكاديمية، **مجلة جامعة دمشق**، مج٢٦، ع٣،٤، ص ص ٥٥١-٥٨٨.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، ٦ (٤)، ٣٣٣- ٣٤٨.

عيسى عبد الله جابر (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمي المدرسة المتوسطة بالكويت، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة (١٤)، ص ص ١- ٣٢

غادة بنت عبد الله العمودي (٢٠٠٩). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً، **ورقة عمل مشاركة في: المؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل**، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٧ مارس.

غادة ربيع خليفة (٢٠١٥). **فاعلية استراتيجيتين للتعلم التشاركي استخدام محرر مستندات جوجل والتدوين المصغر في تنمية بعض مهارات تحليل وتصميم نظم المعلومات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

فايزة أحمد حمادة (٢٠١٣). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير المنظومي وحل المشكلات الرياضي لدى طالبات- المرحلة الثانوية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، مج ٢٦ (٢)، ج٢، ص ص ١-٤٢.

فخر الدين القلا، أمل الأحمد، عدنان أبو عمشة (٢٠٠٥). **تقنيات التعلم الذاتي والتعليم عن بعد**، كلية التربية، جامعة دمشق.

فهد بن عايد الردادي (٢٠١٩). **التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي**، ط١، المدينة المنورة، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٩). **علم النفس التربوي**، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قيس محمد علي، وليد سالم حموك (٢٠١٤). **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، ط١، دار مركز ديبوتو لتعليم التفكير، عمان.

ليلى عبد الواحد الفرحان (٢٠٠٣). خدمة الإحاطة الجارية الإلكترونية، **مجلة الإتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، ع١٩، ص١٣- ٢٨.

محمد أنور عبد العزيز محمود (٢٠١٦). **بناء بيئات تعلم تشاركية قائمة على الويب ٢.٠ وقياس أثرها في تنمية مهارات تطوير عناصر التعلم وجودة إنتاجها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد الهادي الدرهوبي (٢٠١٢). **توظيف المكتبات الإلكترونية في التعليم العالي، المؤتمر الدولي الأول حول التعليم العالي وسوق العمل في العالم العربي**، كلية التربية، جامعة بني سويف ١٨- ٢٠ فبراير.

محمد جابر خلف الله (٢٠١٤). فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي/ متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية (مرتفعة/ منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة** (٥٦)، ص ص١٧-١٠٢، القاهرة: رابطة التربويين العرب.

محمد عطية خميس (٢٠٠٣). **عمليات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠٠٧). الدعم الإلكتروني E-Supporting، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ١٩ (٢)، ١-٢.

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

محمد فتحي عبد الهادي (٢٠٠٢). إعداد اختصاصي المكتبات والمعلومات في بيئة إلكترونية: رؤية مستقبلية، **مجلة الإتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، ع١٨، ص١٣-٢٢.

محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي**، القاهرة: دار ايتراك للنشر والتوزيع.

محمد محمد فاروق علي (٢٠٢٠). **فاعلية التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الويب٢. ٠ لتنمية مهارات البحث الرقمي لدى طلاب الدراسلت العليا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.

مريم بنت عبد الرحمن بن محمد (٢٠١٨). أثر التفاعل بين الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي في بيئات التعلم الإلكتروني على مستوى الدافع للإنجاز لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **مجلة كلية التربية بطنطا**، مج ٩٦ (١)، ص ص٥٩٣-٦١٩.

مصطفى عبد الرحمن طه (٢٠١٦). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية. **المجلة العلمية**، جامعة دمياط، ع٧٠، ص١- ٧٧.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمي الثامن، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل**، كلية التربية، جامعة طنطا.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية في التعلم والأداء الأكاديمي على الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

وائل رمضان عبد الحميد (٢٠١٨). التفاعل بين نمط اكتشاف مقاطع الفيديو (موجه- غير موجه) ببيئة الواقع المعزز ومستوى القدرة على تحمل الغموض وأثرهما على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، **مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، ع٣٥، ص ص٧٣- ١٣٩.

وفاء محمود عبد الفتاح (٢٠١٥). **استراتيجيات التفاعل في بيئة التهلم التشاركي باستخدام تطبيقات الويب ٢.٠ وأثرها على تنمية مهارات تصميم وحدات التعلم الرقمية وإنتاجها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

ولاء عاطف عبد المحسن (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة تربويات الرياضيات**، ١٨ (٨)، ج٢، ص ص ٢٣٦-٢٦٤.

وليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات المستقبلي، **المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول**، مصر، كلية التربية، جامعة بنها، يوليو، ص ص ٨٢٩- ٨٤٠.

وليد يوسف محمد (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم في التعليم المنظم ذاتياً. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة** (٦٤)، ص ص ١٧-١١٢، القاهرة: رابطة التربويين العرب.

وليد يوسف ودواليا شوقي (٢٠١٢). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتعلم المدمج "التقدمي والرجعى" ووجهتي الضبط في اكساب مهارات التصميم التعليمي للطلاب المعلمين بكلية التربية وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٧ (٣)، ١٦٦-٢٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aderibigbe, N. A and Ajiboye,B. A. (2013). User education Program as determlnant of electronic information resources usage in nimbe adedipe University Library, Nigeria. *The Electronic Library*, Vol. 31 No2, 2013, pp244_255, Available at: WWW. emraldinsight. com/0264-0473. htm.

Archibald , D. (2009). *Peer review Locks gate*, Retrieved http://www. quadrant. Org. au/opinion/doomedplant/2018.

Barker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). *The diferential influence of instructional context on the academic engangement of students with behavior problems Teaching and teacher Education*, 24 (7), 1876-1883.

Belland,B. R. (2014). Scaffolding: Definition, Current depats, and future directions. In J. M. Spector, M. D. Merrill,J. Elen,& M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communication and technology* (4th Ed;pp. 505-518), *New York: Springer* Avaliable online: http://dx. doi. org/10. 1007/978-1-4614-3185-5_39.

Bobllet, N. (2012). *Scaffolding: Defining the metaphore. Teachers Colledge*, Columbia University Working Paper in TESOL & Applied Linguistics, V. 12 (2),116.

Brand- Gruwel, S. ,& Gerjets, P. (2008). Instructional Support for enhancing Students Information Proplem Solving ability. *Computers in Human Behaviour*, 24 (3), 615-622.

Brinkley,K. (2011). *Peer teaching.* Retrived jan 12,2017, from http://www. tenntlc. Utk. Edu/files/ How to peer teaching Final. Pdf.

Cao, Y. & Greer, J. (2004). Facilitating Web-based Education using Intelligent Agent Technologies. In J. T. Yao, V. V. Raghvan, G. Y. Wang (Eds.): *WSS'04. The 2nd Workshop on Web-based Support Systems. WSS'04*, 37-44.

Edman, Elaina (2010). *Implementation of formative assessment in the classroom.* Athesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of doctor, saint Louis university.

Emmy Vrieling, Theo Bastiaens, Sjef Stijnen (2012). Consequences of Increased Self- Regulated Learning Opportunities on Students Teachers Motiviation and Use of Metacognitive Skills Australine, *Journal of Teacher Education*, 37 Issue 8 Article, 7, 101-117.

Fredricks, et, al. , (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Science.

George Kalmpourtzis. (2019). Educational Game Design Fundamentals CRC press, *Taylor& Francis group*, London, at http://www. taylor&francis. Com.

Giddens, j. Harbe, D. , Carlson-Sabelli, L. , Fogg, L. , & North, s. (2012). The impact of virtual community on student Engagement and Academic Performance Among Baccalaureate Nursing Student. *journal of professional Nursing*, 28 (5)284-290.

Ginsberg, M. B. (2005). *Cultural diversity, motivation, and differentiation. Theory into practice*, 44 (3), 218-225.

Hartnett, M. , George, A. S. , & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning enviroments: Complex, multifaceted and situation – dependent. *The international review of research in open and Distributed Learning*, 12 (6), 20-38.

Hogan. s & Prater, M. A (2008). The Effects of Peer tutoring and self – Management on – Task. Academic and disruptive. *Pehavioral disorder*, 18, p. 128-188.

Johnson, E. (2002). *Contextual Teaching and Learning: What Its and Why Its Here to Stay*, California: Crowin Press,Inc.

Joseph Gibson, Thomas Taylor, Zachary Seymour,& David T. Smith (2013). Educational Aspects Of Undergraduate Research on Smartphone Application Development , *British journal of educational Technology*, 40 (1),110-120.

Karamsha, A. , Grant G. , Anoopkumar-Dukie, S. , Nirthanan, s. , & Davey, A. (2013). Student Engagement in Pharmacology Courses Using Online Learning Tools. *American Journal Pharmaceutical.*

Kuh, G. D. (2009). The National survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for institutional Research, 141, 5-12.*

Manwaring, K. C. , Larsen, R. , Graham, C. R. , Henrie, C. R. , & Halverson, L. R. (2017). *Investigating student engagement in blended Learning Setting using experience Sampling and Structural equation modeling the internet and higher education,* 35,21-33.

Marjorie Montague (2007). *Self RegulAtion and Mathematic Instruction,* Learning Disabilities Research & Practice, 22 (1), 75- 83.

Mc Dougall, D. (2008). *Research on Self- Management Techniques Used by Students with Disabilities in General Education Classroom,* Remedial and Special Education,19 (5), p0310-320.

McNeil,K. L. , & Krajcik, J. (2009). Senergy Between Teacher Practices and Curricular Scaffolds to Support Students in using domain-Specific and domain general Knoweldge in Writing arguments to explane Phenomena. *Journal of Learning Science,* 18 (3), 416-460.

Misildine, M. (2004). *The Relation Between Self- Regulated learning, motivation, Anixty,Attributions, Student Factors and Mathematics Performance Among Fifth and Sixth Grade Learner*, Doctor of Phiosphy, Faculty of Auburan University.

Noerr, p. (2003). *The Digital Library Toolkit, sun Microsystems,* available at the internet:www. sun. com/ product_n_solutions/edu/whitepapers/pdf/Digital_Library_toolkit. pdf.

Pahl, C. (2002). An Evaluation of Scaffolding for Virtual Interactive Tutorials. In M. Driscoll & T. Reeves (Eds.), *Proceeding of World Conference on E- Learning in corporate,* Government, Healthcare, and Higher Education 2002, pp 740-746. Chesapeak, VA: AACE. Retrieved from: http://wwweditlib. org/p/15295.

Pinitrich. P. R (2000). *The role of goal Orintation in self- Regulated Learning.* Cited in M. Boekaerts P. R Pintrich. & M. Zeidner

(Eds). Handbook of self- regulation (pp. 451-502). San Diego. CA: Academic.

Pintrich, P. R (2005). Aconceptual Framwork for assessing motivation and self-Regulated Learning in Colleg Students, *Educational Psychology Review,* vol 16 (4), 385-407.

Pol, H. J. , Harskamp, E. G. , & Suhre, C. J. (2008). The Effect of the Timing of Instructional Support in Acomputer – Supported Problem- Solving Program for Students in Secondary Physics Education. *Computers in Human Behaviour,* 24 (3), 1156-1178.

Rasuli,B. and Naghshineh, N. (2014). Digital Library education in iran: Perspective of library& information science educators and academic librarians. *Malaysian journal of library & information science,* vol. 19, no. 3, 2014:51-65.

Resir,B. J. (2004). Scaffolding Complex Learning: The mechanism of structuringgand Problematizing student work, *The Journal of the Learning Science,* 13 (3), 273-304.

Richey, Rita C ed (2013). *Encyclopedia of terminology for educational Communications and Technology Springer* (Berlin), isbn 978-1-4614-6572-0 xxxii+338.

Savoji, A. P. , Niusha & Boreiri, L. (2013). Realationship between Epistemological Belifes, Self – Regulated Learning Strategies and Academic Achievement, *Social an d Behaviour Science,* 84 (9), 1160-1165.

Siemens,G. (2004). *Connectivism: Alearning theory for adigital age.* E-Learning Space. Org, 12 December, Reproduction Service.

Stockwell,G. (2011). On Line approaches to Learning Vocabulary. Teacher- Centered or Learner – Centered? *International Journal of Computer – Assisted Language Learning and Teaching,* 1 (1).

Van de Pol, J. , Volman, M. , & Beishuizen, j. (2010). Scaffolding in Teacher –Student interaction: Adescade of research. *Educational phsechology review,* 22 (3), 272-396.

Yao, Y (2006). *The Effect of Different deferent Presentation Formats of Hypertext Annotation on Cognitive Load,* learning and Learner Control

Zimmerman , p. j. (2002). *Becomlng a self – Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practise,* Volume,41, Number2, pp64-70.