إقــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان :

اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات

أقر أن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الاشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and not has been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's: Sami N. K. Al Saifi

Signature: 2015/4/21

Date:21/4/2015

اسم الطالب: سامي نوفل خليل الصيفي

التوقيع: 2015/4/21

التاريخ:21/4/2015

- الجامعــــــة الإســــلامية - غزة
- عمادة الدراســــات العلـــيا
- كليــــــــة الـــتربيــــــة
- قسم الصحة النفسية المجتمعية

بحث بعنوان:

اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات

إعداد الباحث :

سامي نوفل خليل الصيفي

120110781

إشراف الأستاذ الدكتور:

"محمـد وفائـي " عــلاوي الحلــو

أسـتاذ علـم النفـس

وعميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس/الصحة النفسية والمجتمعية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1435هـ - 2015 م

غزة – فلسطين

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج س غ/35/.......... Ref

التاريخ: 2015/02/14 Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي و الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **سامي نوفل خليل الصيفي** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم الصحة النفسية المجتمعية** وموضوعها:

اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 25 ربيع الآخر 1436هـ، الموافق 2015/02/14م الساعة العاشرة صباحاً في مبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. محمد وفائي/علاوي الحلو	مشرفاً ورئيساً	....
د. أنور عبد العزيز العبادسة	مناقشاً داخلياً	....
د. باسم علي أبو كويك	مناقشاً خارجياً	....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم الصحة النفسية المجتمعية**.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

بسم الله الرحمن الرحيم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قال تعالى: "وَقُلْ رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا"

(طه: 114)

وقال جل وعلا:

"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ"

"(المجادلة: 11)

وقال رسول الله صلى عليه وسلم:

"مَنْ سَلَكَ طَرِيْقًا يَلْتَمِسُ فِيْهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيْقًا إِلَى الجَنَّةِ"

(رواه مسلم)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهـــــــــــداء

إلى من برضاهما بعد رضا ربي أطرق باب الجنة: والدي ووالدتي

إلى من قاسمني همي قبل فرحي: زوجتي وأبنائي الأحباب

إلى كل من كان له فضل علي بعد الله عز وجل

إلى خيرة عباد الله على خير أرض الله

إلى أساتذتي ومشايخي الذين أصبحت على أيديهم طالباً للعلم

إلى أهلي.. اخواني وأخواتي

الى كل والد ووالدة من أبناء شعبي منعوا عن أنفسهم لكي يوفروا لابنائهم شمعة تضيء لهم طريق العلم

الى اللذين قضوا والذين ينتظرون ولم يبدلوا تبديلا

أهدي هذا البحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات، اللهم لك الحمد بالقرآن، ولك الحمد بالإسلام، ولك الحمد أن بعثت لنا سيدنا –محمد صلى الله عليه وسلم– قلت في كتابك "ولئن شكرتم لأزيدنكم" والذي جعلت من حمدك عبادة نتعبّد ونتقرّب بها إليك.

والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، معلم البشرية جمعاء، الرحمة المهداة والنعمة المسداة صلى عليه الله، قال: "**لا يشكر الله من لا يشكر الناس**"، وبعد:

فبعد أن وفقني الله –عز وجل– إلى هذا العمل الذي أرجو منه أن يجعله في ميزان حسناتي، وأن يتقبله مني، أتقدم بالشكر الجزيل من والداي وإخواني وزوجتي وأبنائي الذين ما فتئوا أن يحثوني على الاستزادة من العلم في خضم مشاغل الحياة، كما وأتقدم من جامعتي الغراء جامعة القدس المفتوحة التي أعمل بها ممثلة برئاستها أن سمحت لي بأن أقوم بهذه الدراسة.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل من جميع الطواقم الأكاديمية والإدارية العاملة بالجامعة الاسلامية التي أفادتنا ووفرت لنا بيئة تعليمية راقية استطعنا من خلالها بعد توفيق الله أن نصل إلى هذا العمل.

كما وأتقدم بالشكر أيضاً إلى الأستاذ الدكتور/ "محمد وفائي" علاوي الحلو حفظه الله ورعاه لقبوله الإشراف على هذه الرسالة، ، كما أتقدم بالشكر للدكتور / أنور العبادسة لقبوله أن يكون مناقشاً داخلياً للرسالة، والدكتور باسم أبو كويك لقبوله ان يكون مناقشاً خارجياً للرسالة متقبلاً منهم انتقاداتهم العلمية.

وفي النهاية فإن كل عمل ابن آدم لا يخلو من نقص إلا صاحب الشفاعة وما كان من توفيق فمن الله وما توفيقي إلا بالله، وما كان من خطأ فمن نفسي ومن الشيطان فاقبلوا مني العذر لما قصرت فليس أحب الى العذر من الله.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة نحو التعليم الالكتروني، كما هدفت إلى التعرف إلى مستوى فاعلية الذات لديهم، إضافة إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات الاتجاه وفاعلية الذات لديهم، وفقاً لمتغيرات (الفرع، النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما هدفت إلى بيان العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للاتجاه وفاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (90) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة بفروعها الخمسة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1- ان درجة الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة لفروع غزة الخمسة، كانت بوزن نسبي مقداره (81.1%)

2- الدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة لفروع غزة الخمسة كانت بوزن نسبي (80.5%)، حيث توصلت الدراسة إلى أن فاعلية تنظيم الذات جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (83.8%)، تلى ذلك الثقة بالذات بوزن نسبي (77.5%)، ثم تلى ذلك تفضيل المهام الصعبة بوزن نسبي (76.4%)

3- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

This study aims to identify teaching staff at Al Quds Open University Governorates attitudes Towards Electronic Learning. This study also aims to clarify their limits of Self-efficacy in addition to identify the differences among them in attitudes and self-efficacy according to (Branch, Gender, Major, Qualification, Years of experience) Also this study aims to clarify the relation between E-learning and self-efficacy among them.

To achieve the objectives of tis study, the researcher designed questionnaire to measure the attitude and self-efficacy, the study sample consisted of (90) teaching staff in Al Quds Open University in Gaza Governorates , the results were analyzed using (SPSS)

The study reached the following conclusions:

1- The degree of attitude toward e-learning aims the teaching staff in the five branches was (81.1%)
2- The average degree of self-efficacy was (80.5%) The study results showed that the affections of self-efficacy was the first with (83.8%), The average degree of self-confidence was (77.5), followed difficult tasks with (76.4%)
3- Statistical Proportional relation was found on ($\propto \geq 0.05$) between QOU staff attitude Towards Electronic Learning and their self-efficacy.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الموضوعات

إهــــــــــــداء	ج
شكــــر وتقــــدير	د
ملخص الدراسة	هـ
Abstract	و
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	3
مشكلة الدراسة	5
فروض الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الاتجاه	7
جامعة القدس المفتوحة	8
عضو هيئة التدريس(المشرف)	8
التعليم الالكتروني	8
فاعلية (كفاءة-فعالية) الذات	8
حدود الدراسة	9
الفصل الثاني : الإطــار النظـــري	
المبحث الأول: الاتجاه	12
المقدمة	12
مكونات الاتجاه	13
العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات	14
مصادر الاتجاهات	14
خصائص الاتجاهات	15
وظائف الاتجاهات	15
أنواع الاتجاهات	16
قياس الاتجاهات	16
أهمية عملية قياس الاتجاهات	17
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	17
المبحث الثاني: التعليم الالكتروني	
مقدمة	18
العوامل المؤثرة في التعلم	19
التعليم الالكتروني	20
تعلم المعرفة الرقمية	21
النظريات المفسرة لحدوث التعلم	21
النظرية الديناماية	21
النظرية الانسانية	22
وفيما يلي التصورات الأساسية في نظرية روجرز	23

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريات السلوكية	24
وجهة النظرية السلوكية في دراسة التعلم	25
نظرية الاشتراط	26
المعنى بالتعلّم الشرطي	26
دور الإشراط في التعلم	27
مبادئ بافلوف الإشراطية	28
تأثير واطسن	29
تفسير واطسن للتعلّم	29
نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك	30
تفسير ثورندايك للتعلم	31
الشروط الواجب توفرها في مثل هذا النوع من التعلم	31
سكنر والتعلّم الشرطي الاجرائي	32
أنواع الإشراط الإجرائي	33
فرضيات النظرية الإجرائية	33
خصائص الإشراط الإجرائي (الوسيلي)	33
أولاً: التعزيز	33
التمييز بين أنواع التعزيز	34
ثانياً :الاقتران	34
التعلّم والملاحظة "باندورا"	34
افتراضات ومفاهيم النظرية	35
عناصر التعلّم من خلال المشاهدة	36
نواتج التعلّم الاجتماعي (النمذجة)	36
مصادر التعلّم الاجتماعي (النمذجة)	36
نماذج التعلّم	36
أسلوب التعلم	36
فالمتعلّم التحليلي	37
المتعلّم الكلي	37
التطبيقات العملية لنظرية باندورا في التعلّم الاجتماعي	37
الفاعلية الذاتية	37
وجهة النظر المعرفية في دراسة التعلم	38
الافتراضات الاساسية في النظرية البنائية (بياجيه)	39
مراحل النمو المعرفي عند بياجيه	39
الاستعداد للتعلّم عند بياجيه	40
العوامل التي تساعد المتعلّم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى	40
نظرية "برونر" في النمو المعرفي والتعلّم بالاكتشاف	41
فروض نظرية برونر	41
الاستعداد للتعلّم عند برونر	41
التعلّم بالاكتشاف عند برونر	42
خصائص التعلّم بالاكتشاف عند برونر	43
دور عملية اكتساب المفاهيم في التعلّم عند برونر	43
نظرية جانيه في النمو المعرفي	43

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شروط التعلّم عند جانيه	43
تسهيل عملية التعلّم	44
تسلسل عملية التعلم	44
الاستعداد التطوري للتعلّم عند جانيه	46
مقارنة بين نظرية بياجيه، وبرونر وجانيه في النمو المعرفي	46
النظرية الجشطلتية	46
الفروض التي تقوم عليها نظرية الجشطلت	47
مبادئ التعلّم في نظر مدرسة الجشطلت	48
تفسير التعلّم: البصيرة أو ادراك العلاقات	48
شروط التعلّم بالاستبصار وعوامل حدوثه	49
خصائص التعلّم بالاستبصار	50
قوانين التعلّم في نظرية الجشطلت	50
نظريات تستند على تعدد انماط التعلّم	51
العالم كانيه	51
التعلّم المبرمج	52
وحدات البرنامج	54
المكونات الأساسية للوحدة السلوكية للبرنامج	54
نظرية التعلّم الشبكي	54
بيئة التعلّم الشبكي	57
التعليم باستخدام شبكة الانترنت	59
تكامل النظريات	59
الدور الجديد للمعلم	62
أدوار ووظائف المعلّم المستقبلية	62
الكفايات اللازمة للمعلم	63
- أولاً الكفايات العامة	64
- ثانياً كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة	64
- ثالثاً كفايات إعداد المقررات إلكترونياً	65
تجربة جامعة القدس المفتوحة في إدارة التعلّم الالكتروني	66
البوابة الالكترونية	66
البوابة الأكاديمية والفوائد المرجوة	67
المستوى الأكاديمي	67
المستوى الإداري والمالي	67
المستوى الفني	68
استخدام البوابة الأكاديمية	68
نظام إدارة التعلّم المودل	68
تعريف المودل	68
المودل	68
حلقة النقاش المتزامنة	68
حلقة النقاش غير المتزامنة	68
الدخول إلى نظام المودل	69
إجابة التعيينات الالكترونية على المودل	69

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حلقات النقاش على المودل	69
الأنشطة التعليمية على المودل	70
الصفوف الافتراضية	70
ما المقصود بالصف الافتراضي	70
خدمات الصفوف الافتراضية في العملية التعليمية	70
استخدام الصفوف الافتراضية	71
الاساس النظري	71
التدريب العملي على التقنية	71
استخدام الصف الافتراضي كمسؤول جلسة	71
تعليق الباحث	72
المبحث الثالث: فاعلية الذات	
فاعلية (كفاءة) الذات	73
الفاعلية	73
الذات لغة	73
فاعلية (كفاءة) الذات الأكاديمية	74
توقع النجاح	76
المثابرة	76
التحكم في الأحداث	76
نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي	77
الأبعاد الخمسة لنظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي	78
1- الترميز	78
2- التروي	78
3- التعلُّم البديل	78
4- السيطرة الذاتية	78
5- فاعلية الذات	78
مصادر فاعلية الذات	79
1- انجازات الاداء	79
2- الخبرات البديلة	79
3- الاقناع اللفظي (الكلامي)	79
4- الاستثارات الانفعالية	79
فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى	80
1- فاعلية الذات ومفهوم الذات	80
2- فاعلية الذات وتقدير الذات	81
3- فاعلية الذات وتحقيق الذات	81
نظرية فاعلية الذات	81
الحتمية المتبادلة	82
أبعاد فاعلية الذات	83
1- قدر الفعاليّة	84
2- العمومية	84

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- القوة أو الشدة	84
آثار فاعلية الذات	85
1- العملية المعرفية	85
2- العملية الدافعية	86
3- العملية الوجدانية	86
4-عملية اختيار السلوك	87
خصائص عامة لفاعلية الذات	87
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
مقدمة	90
أولاً :دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	90
ثانياً :دراسات تناولت فاعلية (كفاءة) الذات	102
التعليق على الدراسات السابقة	115
ما تميزت به الدراسة عن الدراسات السابقة	121
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	
مقدمة	123
منهج الدراسة	123
مجتمع الدراسة	123
1. العينة الاستطلاعية	124
2. عينة الدراسة الرئيسية	124
أدوات الدراسة	124
أولاً مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	124
1-وصف المقياس وخطوات بنائه	125
2- طريقة تصحيح المقياس	125
3- صدق المقياس	125
أ) صدق المحكمين	125
ب) صدق الاتساق الداخلي	126
4- ثبات المقياس	126
أ) طريقة ألفا كرونباخ	126
ب) طريقة التجزئة النصفية	127
ثانياً مقياس فاعلية الذات العامة	128
1- وصف المقياس وخطوات بنائه	128
2- طريقة تصحيح المقياس	128
3- صدق المقياس	128
أ) صدق المحكمين	128
ب) صدق الاتساق الداخلي	128
4- ثبات المقياس	129
الأساليب الاحصائية	130
إجراءات الدراسة	130
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	
أولاً نتائج الدراسة و تفسيرها	132
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	132

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	134
المجال الأول فاعلية تنظيم الذات	134
المجال الثاني الثقة بالذات	135
المجال الثالث تفضيل المهام الصعبة	136
مقياس فاعلية الذات ككل	136
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	137
نتائج الفرض الأول	137
نتائج الفرض الثاني	138
نتائج الفرض الثالث	139
نتائج الفرض الرابع	140
نتائج الفرض الخامس	141
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع	141
تائج الفرض السادس	142
نتائج الفرض السابع	143
نتائج الفرض الثامن	144
نتائج الفرض التاسع	145
نتائج الفرض العاشر	146
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس	147
ثانياَ: توصيات الدراسة	148
ثالثاَ: مقترحات الدراسة	148
قائمة المصادر والمراجع	149
العربية	149
الأجنبية	158
الملاحق	161

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة بحسب الفرع والجنس والمؤهل العلمي	123
2	توزيع عينة الدراسة بحسب الفرع والجنس والمؤهل العلمي	124
3	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	126
4	معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	127
5	صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات العامة	129
6	معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	129
7	المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاتجاه نحو التعليم الالكتروني	132
8	المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال فاعلية تنظيم الذات	134
9	المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال الثقة بالذات	135
10	المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال تفضيل المهام الصعبة	136
11	المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل	136
12	اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى الجنس	138
13	اختبار t لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى المؤهل العلمي	139
14	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى فرع الجامعة	139
15	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى سنوات الخدمة	140
16	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى التخصص	141
17	اختبار t لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس	142
18	اختبار t لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى المؤهل العلمي	143
19	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى فرع الجامعة	144
20	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى سنوات الخدمة	145
21	اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص	146
22	معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات العامة	147

جدول قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين	162
2	الاستبانة في صورتها الأولية	163
3	الاستبانة في صورتها النهائية	166

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفَصْلُ الأَوَّلُ

خلفية الدراسة

- ❖ المقدمــــــــــة.
- ❖ مشكلة الدراســـة.
- ❖ فروض الدراســــة.
- ❖ أهداف الدراســـة.
- ❖ أهميـة الدراســة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.
- ❖ حدود الدراســــة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

أضحى التعليم الالكتروني من الضرورات التي فرضتها علينا عجلة التنمية المعاصرة، حيث دخلت التكنولوجيا جميع مناحي الحياة سواء التعليمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو العسكرية، وأصبح التعليم من أهم تلك المجالات التي اقتحمتها تكنولوجيا المعلومات، فبإمكان الجميع أن يستفيد من هذه الخدمات التعليمية حيث بمقدور المتعلّم والمعلّم التواصل والوصول إلى المعلومات في الوقت والزمان والمكان الذي يريده.

وبدأت شبكة الانترنت في الولايات المتحدة الأمريكية كشبكة عسكرية للأغراض الدفاعية، ولكن بانضمام الجامعات الأمريكية ثم المؤسسات الأهلية والتجارية- في أمريكا وخارجها- جعلها شبكة عالمية تستخدم في شتى مجالات الحياة، لذا كانت هذه الشبكة المساهم الرئيسي فيما يشهده العالم اليوم من انفجار معلوماتي، وذلك نظراً إلى سهولة الوصول إلى المعلومات الموجودة على الشبكة مضافاً إليها الميزات الأخرى التي تتمتع بها الشبكة فقد أغرت كثيرين بالاستفادة منها كل في مجاله، من جملة هؤلاء، التربويون الذين بدأوا باستخدامها في مجال التعليم، حتى أن بعض الجامعات الأمريكية وغيرها، تقدم بعض موادها التعليمية من خلال الانترنت إضافة إلى الطرق التقليدية. (باهي وجاد: 2007، 223 -224)

ونظراً لما تقدمه شبكة الانترنت من مزايا، فقد حظيت باهتمام القائمين على التربية والتعليم من خلال الاستفادة منها في أمور عديدة منها المدخل التعليمي القائم على الكفايات والذي يعتبر أحد الاتجاهات في اعداد المعلّم وأكثرها شيوعاً وانتشاراً، وهو مدخل يهدف إلى اعداد المعلّم وتأهيله على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أداء المعلّم مهنياً، وتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته ومكوناتها.(حسن، 2009 : 18)

وتعد معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية من العوامل التي تسهم بشكل فعّال في توجيه سلوكياتهم في المواقف اللاحقة، ولذا فقد عدها علماء النفس من أهم قوى ومصادر توجيه السلوك الإنسانية عبر المواقف المختلفة، كما أنها تخضع لمبدأ الفروق الفردية بين الافراد مثلها مثل كثير من السمات والخصائص الشخصية. (سيد وعمر ، 2011: 418)

وتلعب فعالية الذات دوراً مهماً في زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابي ينعكس في العديد من مخرجات التعلّم لعل أهمها التوافق النفسي والأداء الأكاديمي. (Maddux,، 335 :2009)

ولفاعلية الذات تأثيرات على إصرار ومثابرة القائمين على العملية التعليمية لوظيفتها الدافعية ذات الأثر البالغ في أداء المدرس، فالمستويات العالية منها تجعل الشخص مثابراً على نحو أطول وبمهام أصعب، وعكس ذلك يحصل في المستويات المنخفضة من فاعلية الذات، وكتحسين للعملية التربوية فان لهذا المفهوم دوراً كبيراً يتحدد في إدراك القائمين بها لقدراتهم وكفاياتهم التعليمية ومهاراتهم السلوكية وكفاءاتهم التخصصية اللازمة لأداء مهامهم في التربية والتعليم، إضافة إلى أن فاعلية الذات التربوية تعد من المتغيرات المهمة في ميدان علم النفس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوي، واستناداً إلى نظرية باندورا تمثل فاعلية الذات التربوية معتقدات المدرس عن فاعليته الذاتية التي تظهر في الادراك المعرفي للقدرات الذاتية والخبرات المتعددة عنده، فضلاً عن دورها بمثابرته واحتفاظه بالفاعلية التي تجعله يعمل بمهام أصعب وبإصرار مع طلبته، وأظهرت الأدبيات أن لفاعلية الذات تأثيراً غير مباشر على أداء المعلّم أو المدرس الأكاديمي كونها متصلة بالقدرات اللازمة لإكمال واجباتهم وكذلك استراتيجيات التعلّم المرتبط بتنظيم الذات، الذي يتطلب منه تنمية مهاراته التدريسية باستمرار وتوسيع خبراته في أدائه المهني بالتعليم، وبالمستوى الأعلى منها يكون المدرس أبلغ دوراً وأكثر تأثيراً في طلبته كونهم جزءاً من محيط تأثيره، ومهمته لا تتحدد بتعزيز دافعية طلبته والمحافظة على أنشطتهم في داخل الصف بل تتطلب التركيز على تحديد الأهداف من وراء ذلك والتخطيط لها؛ بتفعيل المدركات بفاعلية ذاته مما يترك أثراً في تقييم قدراته، الذي ينعكس في إحرازه لمستوى الأداء المطلوب منه. (الميالي، 2010: 1، 3)

ويدرك القائمون على مهنة التعليم من خبراتهم أن عملية التعليم والتعلّم معقّدة ويشعرون بالحاجة إلى الإلمام بالحقائق النفسية والتربوية، واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم بكفاية وفاعلية.

كما أن لفاعلية ذات المعلمين تأثيراً غير مباشر على أدائهم الأكاديمي ويتوسط ذلك التأثير فاعلية الذات المتصلة بالقدرات اللازمة لإكمال واجباتهم وكذلك استراتيجيات التعلّم المرتبطة بتنظيم الذات.,Bembenutty، (2006:9)

ويرى باندورا أن ما يقوله المعلمون وما يؤدونه في صفوفهم يكون محدداً ومنظماً بادراكهم لقدراتهم الشخصية وقابليتهم التي تتطلبها أصول التدريس، واعتقاد المدرسين بقدراتهم يدفعهم إلى تعزيز أثر التعلّم في عدة أنماط من بيئات التعلّم التي يحرز فيها تقدم أكاديمي للطلبة.,Redmon ، (4 :2007)

وتأسيساً على ما سبق فقد أنشئت جامعة القدس المفتوحة بقرار من منظمة التحرير الفلسطينية وباشرت عملها عام 1991 في أرض الوطن كجامعة عامة مستقلة إدارياً ومالياً وأكاديمياً، ولها حالياً 22 فرع منتشرة في محافظات الوطن كافة تقدم خدمة التعليم الجامعي المفتوح والتعليم المستمر لجميع شرائح المجتمع. (مركز التعليم المفتوح 2008)

ومنذ بدايات جامعة القدس المفتوحة واستجابة لفلسفتها في التعلّم عن بعد، كان هنالك العديد من المشاريع التجريبية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني بدءاً بإنشاء مركز الوسائط، ومروراً بمشروع جامعة ابن سينا، وحاليا تبني التعلّم المدمج سياسة لتطوير نوعية التعليم. (مرجع سابق)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كمنسق التدريب الالكتروني بجامعة القدس المفتوحة فرع شمال غزة، وبحكم تخصصه، فقد لاحظ أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة قد أبدوا اهتماماً متفاوتاً باستخدام الحاسوب والانترنت في التعلّم، حيث تبذل رئاسة الجامعة ممثلة بمركز التعليم المفتوح جهوداً مكثفة لدمج التكنولوجيا في التعليم بما يتفق ومتطلبات عصر المعلومات الذي نعيشه كي يواكب أعضاء هيئة التدريس ما ينعكس ايجابياً على المتعلمين في أدائهم المهني والاجتماعي في زمن أصبح فيه استخدام الشبكة العنكبوتية حاجة اجتماعية وعلمية وثقافية وحضارية، مما دفع الباحث لاستكشاف ميول واتجاهات هؤلاء المشرفين نحو التعلّم الالكتروني حتى يكون تشخيص المشكلة قائماً على أسس علمية، ولتحديد ولتوصيف الواقع بشكل كمي ودقيق، والوصول إلى تحديد علاقة اتجاههم نحو التعليم الذاتي الالكتروني بفاعلية الذات لديهم، ومن هنا فإنه يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

(ما مستوى الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وما علاقته بفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة؟)

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في الاتجاه نحو التعليم الكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى إلى كل من (الجنس (ذكر– أنثى)، المؤهل العلمي، التوزيع الجغرافي (الفرع)، سنوات الخبرة، التخصص)؟
3. ما مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في مستوى فعالية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى إلى كل من (الجنس (ذكر– أنثى)، المؤهل العلمي، التوزيع الجغرافي (الفرع)، سنوات الخبرة، التخصص)؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين الاتجاه نحو التعليم الكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة وبين فاعلية الذات لديهم؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للجنس (ذكر، أنثى)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لفرع الجامعة (شمال غزة، غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للجنس (ذكر، أنثى)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لفرع الجامعة (شمال غزة، غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)
- ❖ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم.
2. الكشف عن درجة اختلاف اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لاختلاف كل من : التوزيع الجغرافي لفروع الجامعة، اختلاف الجنس (ذكر وأنثى)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. الكشف عن درجة الاختلاف في مستوى فعالية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تبعاً لاختلاف كل من : التوزيع الجغرافي لفروع الجامعة، اختلاف الجنس (ذكر وأنثى)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص.

أهمية الدراسة:

- يعتقد الباحث ان التطرق إلى مفهوم فاعلية الذات وربطها بالتعليم الالكتروني من الحقول التي لم تجد لها اهتماماً في مجال البحث ويأمل أن يكون البحث نقطة بداية لفتح آفاق ومجالات في هذا الاتجاه.
- تقديم رؤية واضحة لمتخذي القرار عن فاعلية الذات وخبرات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي.
- تحديد المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس(المشرفين الأكاديميين) في مجال تطبيقات برامج التعليم الالكتروني.
- وضع تصور بالاحتياجات المطلوب توافرها لمساعدة أعضاء هيئة التدريس(المشرفين الأكاديميين) في مجال تطبيق التعليم الالكتروني مستقبلياً.
- تزويد المسؤولين بجامعة القدس المفتوحة بمعلومات عن الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس (المشرفين الأكاديميين) لتكون ركيزة مساعدة لإعداد البرامج العلاجية المناسبة لذلك.
- تعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (المشرفين الأكاديميين) الايجابية والتعامل مع الاتجاهات السلبية وتعديلها، والتعرف إلى ميولهم ورغباتهم من أجل انجاح عملية التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: Attitude

تعرفه أبو حية بأنه:" حالة من الاستعداد العقلي والنفسي للفرد ليبدي رأيه في موضوع معين إما بقبوله أو برفضه. (أبو حية، 2013: 65)

ويعرفه زهران بأنه:" تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلَّم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف (جدلية) في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. (زهران، 2003:172)

ويعرفه الباحث بأنه: الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس(المشرف) بجامعة القدس المفتوحة بالقبول أو الرفض ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس (المشرف) من خلال استجابته لعبارات مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني الذي أعده الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة القدس المفتوحة:

هي مؤسسة تربوية تعليمية تعتمد نمط التعليم المفتوح، ويعني بصفة عامة نقل التعليم إلى الطالب في موقع اقامته أو عمله وانفتاحه على المكان والأفكار والأساليب والناس، ويتميز بمرونة تتيح للطالب أن يزاوج – ان شاء– بين التعلّم والعمل. (دليل جامعة القدس المفتوحة، 2014 :14).

عضو هيئة التدريس(المشرف):

هو الاختصاصي في الميدان الذي يشرف على سير دراسة الطالب ومساعدته على حل المشكلات الدراسية التي تعترضه، إضافة إلى متابعة النشاطات الأكاديمية للطالب وتصحيح التعيينات والإشراف على البحوث والتقارير التي يقدمها في أي من المقررات، إضافة إلى تنفيذ تعليمات الجامعة بخصوص عقد الامتحانات وتصحيح أوراقها ورصد نتائجها، وهو حلقة الاتصال الشخصي بين الطالب والجامعة، وله دور أساسي في حل مشكلات الطلاب وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة. (مرجع سابق :14).

التعليم الالكتروني: E-Learning

تعرفه الجمعية الأمريكية للتدريس والتطوير بأنه: "الدمج المخطط له لأي مما يلي: التفاعل الحي وجهاً لوجه، والتعاون المتزامن أو غير المتزامن، والتعلُّم الذاتي، والأدوات المساعدة في تحسين الأداء".

ويعرّفه محمد وآخرون بأنه "تقديم محتوى تعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر والانترنت إلى المتعلّم بشكل يتيح إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى اعتماداً على مبدأ التعلّم الذاتي، فضلاً عن التفاعل مع المعلّم والزملاء؛ ليمارسوا مجموعة من الأنشطة التربوية بطريقة متزامنة وغير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذا التعلّم في الوقت، والمكان، وبالسرعة التي تناسب ظروف وقدرات المتعلّم، تحت إشراف وتوجيه المعلم". (محمد وآخرون، 2010: 542)

وتعرِّفه أبو زيد وعبد العزيز بأنه: "نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه الكترونياً، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات، من خلال موقع الكتروني يوفر المادة العلمية بشكل الكتروني (E-Courses)، يتيح التفاعل بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، كما يتيح التفاعل بين المتعلمين واساتذة وطلاب الجامعات الأخرى". (أبو زيد وعبد العزيز، 2009: 6)

ويعرفه الباحث بأنه: "تعلُّم يعتمد على الدمج المتوازن بين التعلّم الالكتروني والتعلُّم التقليدي، والمعتمد على التفاعل وجهاً لوجه في حجرة الدراسة، وأداء التكليفات وتبادلها بين المعلّم والمتعلّم في أي وقت وأي مكان، واستخدام الأنشطة والتعيينات الإلكترونية والبث التدفقي الفيديوي والصفوف الافتراضية والقالب الإلكتروني والوسائط المحوْسَبة.

فاعلية (كفاءة-فعالية) الذات Self -Efficacy :

مصطلح (الفاعلية الذاتية) الذي ظهر على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي (ألبرت باندورا Albert Bandura) في السبعينات من القرن العشرين، ويطلق على مصطلح الفاعلية الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها (فعالية الذات _ كفاءة الذات) (غانم، 2005 :81)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكفاءة الذات هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصّعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها"، ويعرفها باندورا أيضاً بأنها: "ثقة الفرد في نفسه ليستغل كل الإمكانات المتاحة لمقابلة حاجات العمل. يعرِّفها.(Bandura,1977 : 192) .

ويعرفها الوطبان: بأنها ما يملكه المعلّم من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء التدريسي يؤدي إلى تحصيل إيجابي للطلاب". (الوطبان، 2011 : 109)

ويعرِّف الباحث كفاءة الذات بأنها قدرة عضو هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة على التفاعل مع برامج التعليم الالكتروني والمحتوى التعليمي عبر البوابة الأكاديمية سواء الفصول الافتراضية أم التعيينات الالكتروني أم الأنشطة الالكترونية ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال استجابته لعبارات مقياس فاعلية الذات والتعليم الالكتروني الذي أعده الباحث.

حدود الدراسة :

1- الحد الموضوعي: تتحدد هذه الدراسة في موضعها الذي يقتصر على البحث في العلاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم.
2- الحد الزماني: ستجرى الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014-2015.
3- الحد البشري: ستجرى هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسي بجامعة القدس المفتوحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

- ❖ المبحث الأول: الاتجـــــــــــــاه.
- ❖ المبحث الثاني: التعليم الالكتروني.
- ❖ المبحث الثالث: فاعلية الـــــذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الأول

الاتجاهAttitude

مُقدِّمة:

تستند دراسة الاتجاهات على الافتراض بأن الاتجاه فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه بطريقة معينة، فمن خلال دراسة الاتجاهات يمكن تفسير السلوك بل والتنبؤ بالسلوك المتوقع اتجاه الأشياء، فمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحاسوب والانترنت ذات علاقة كبيرة باستخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلّمية، وتكوين بعض الافكار الخاطئة عنه مما يساهم في عدم تقبله، ويعد الاتجاه نحو استخدام التعليم الالكتروني مؤشراً اساسياً في درجة التقبل وإمكانية استخدامه في المستقبل.

وسيعرض الباحث في الصفحات القادمة مفهوم الاتجاه ومكوناته وخصائصه بما يتناسب مع الدراسية الحالية.

الاتجاه: Attitude هناك العديد من التعريفات للاتجاه ومنها:

تعرّفه أبو حية بأنه:" حالة من الاستعداد العقلي والنفسي للفرد ليبدي رأيه في موضوع معين إما بقبوله أو برفضه". (أبو حية، 2013: 65)

ويعرِّفه زهران بأنه" تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) وهو عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلَّم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف (جدلية) في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. (زهران، 2003: 172)

ويعرِّفه عبد الجليل بأنه :"الاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية يعني مدى إيجابية أو سلبية المتعلّم أو (تقبله– عدم تقبله) للتقنية الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية بكل مكوناتها". (عبد الجليل، 2012: 7)

ويعرِّف راو بأنه:" مدى إيجابية أو سلبية الفرد نحو الكائنات، المواقف المفاهيم".(Rao, 2010)

وتعرِّفه حسن بأنه :"تأثير وتهيؤ لاستجابة الفرد نحو موضوع أو ظاهرة ما، وهو انعكاس لوجهات نظره أو معتقداته نحو تلك الموضوعات أو القضايا". (حسن، 2010: 252)

ويعرِّفه خطابية بأنه "نزوع عقلي نحو الأفراد والاشياء والموضوعات". (خطابية، 2008: 25)

وتعرِّفه عليان بأنه: "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيل أو عدم تفضيل".(عليان، 2008: 10)

ويعرِّفه ملحم بأنه "تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة باعتبار اتجاه الشخص نحو موضوع معين سواء كان شيئاً أو شخصاً هو استعداد لاستثارة دوافعه بالنسبة للموضوع". (ملحم، 2005: 318)

ويعرِّفه الهويدي بأنه :"موقف الفرد الثابت نسبياً من موضوع أو قضية أو قيمة معينة".(الهويدي، 2005: 29)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرِّفه صبري بأنه :"حالة من التأهب أو استعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينه، وسريعة دون تفكير أو تردد، نحو موضوع أو موقف أو ممارسات معينة، ويتبين من ذلك ان الاتجاه فكرة عقلية توجه بالعاطفة تنعكس على السلوك أو النزوع الإيجابي أو السلبي للفرد". (صبري، 2002: 79)

ويعرِّفه اللقاني والجمل بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً ديناميأ على استجابة الفرد، وتساعده في اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أم الايجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".(اللقاني والجمل، 1999: 7)

ويلاحظ الباحث التعريفات السابقة ما يلي:

1- الاتجاه توجه سلوك الفرد نحو الموقف إما بسلوك إيجابي بالقبول أو بسلوك سلبي بالرفض.
2- ان الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والنفسي معاً.
3- تتكون عن طريق الخبرة السابقة للفرد.
4- تتضمن ثلاثة مكونات: هي المكونات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية. (أبو حية، 2013: 49)

ويعرِّفه الباحث بأنه "اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني سواء بالقبول أو الرفض بناءً على الدرجة التي يحصل عليها من خلال الاستبيان المعد مسبقاً لذلك".

مكونات الاتجاه:

للاتجاه مكونات عدة، وعناصر مرتبطة أجملتها (معوض، 2009: 127)، و(نصر الله، 2005: 29)، و(نصّار، 2003: 32)، و(فنونه، 2012: 58) فيما يلي:

1- **المكون المعرفي:** وتتعلق بمعارف الفرد وأفكاره ومعتقداته حول الحقائق المتعلقة بموضوع الاتجاه.
2- **المكون الوجداني:** وهو شعور الفرد بالقبول أو الرفض، الحب أو الكراهية لموضوع الاتجاه.
3- **المكون السلوكي:** ويتضمن مجموعة من الاستنباطات السلوكية المتعلقة باستجابة الفرد وسلوكه نحو موضوع معين.

ويرى أبو موسى أن مكونات الاتجاه الثلاثة المعرفية والوجدانية والسلوكية مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض إلا أن درجة تأثيرها متفاوتة عن بعضها فأكثرها تأثيراً المكون الوجداني، كما يرى أن الاتجاهات تتكون من خلال إشباع الحاجات والرغبات، ويكون الاتجاه إيجابياً عندما يتم إشباع الحاجات والرغبات، ويكون سلبياً عندما لا يتم إشباعها، كما أنها قد تتكون من خلال الفرد نفسه بتعرضه لمواقف حياتية تولد لديه اتجاهاً سواء كان إيجابياً أو سلبياً. (أبو موسى، 2011: 46)

بينما يرى أبو حويج أن الاتجاهات مكتسبة، وتتكون من ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى مرحلة إدراكية: تنطوي على اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، وهكذا يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالبيت الهادئ، والمقعد المريح وحول نوع خاص من الأفراد كالإخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات، وحول بعض القيم الاجتماعية كالبطولة والشرف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الثانية مرحلة التميز: يتميّز بنمو الميل نحو شيء ما، فأي طعام قد يرضي الجائع ولكن الفرد يميل إلى بعض أنواع خاصة من الطعام وقد يميل أيضاً إلى تناوله أو تناول طعامه في مطعم خاص.

المرحلة الثالثة مرحلة الثبوت: فالميل على اختلاف أنواعه ودرجاته، يستقر ويثبت على شيء ما، عندما يتطور إلى اتجاه نفسي فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه. (أبو حويج، 2006: 192)

العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات:

أورد (عبد العزيز، 2006: 76) أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في تكوين الاتجاهات وهي:

1- الممارسة.
2- الخبرات.
3- التأثير الشخصي.

ويرى كلُ من (الذبياني، 2001: 132- 134) و(الكبيسي والداهري، 1999: 123) عوامل أخرى مؤثرة في تكوين الاتجاه منها:

1- الأسرة من خلال عملية التطبيع الاجتماعي.
2- المؤسسة التربوية من خلال التفاعل بين الطالب والمعلم.
3- الأصدقاء.
4- الثواب والعقاب.
5- وسائل الاعلام.
6- المؤسسات الاجتماعية، والتقاليد والأعراف.
7- العقائد الدينية.
8- المعلومات والحقائق.

وترى أبو حية أن جميع ما يمر به الفرد في حياته يعد عاملاً من العوامل التي تؤثر في اتجاهاته. (أبوحية، 2013: 51)

مصادر الاتجاهات:

يجمل ابراهيم مصادر الاتجاهات فيما يلي:

1- البيئة المحيطة بالفرد.
2- العمليات التي يمارسها الفرد والتي تساعد في تنمية الاتجاهات نحو موضوع معين.
3- الخبرات المؤلمة والصادمة والتي تبعد الفرد عن كل ما ينمي اتجاهاته.

الفرد يحصل على الاتجاهات من مصادر مختلفة منها المحيط من حوله وما يقوم به من عمليات وما يمر به في حياته من خبرات مؤلمة تؤثر في تشكيل اتجاهاته. (ابراهيم، 2004: 56)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص الاتجاهات:

1- الاتجاه حالة من الاستعداد الوجداني تقف وراء الشخص من حيث رفضه أو قبوله لموضوع معين ودرجة هذا الرفض والقبول.
2- الاتجاه مكتسب وليس فطرياً، وقابل للتعديل والتغيير حسب الظروف.
3- الاتجاه يتميز بحالة من الثبات النسبي.
4- الاتجاه يتسم بالمرونة ويسمح باستخدامه على نطاق الفرد والجماعة.
5- الاتجاه لا يتكون من فراغ، ولكنه يشمل علاقة الفرد بموضوع أو عدة موضوعات معينة.
6- الاتجاه يعكس إدراك الفرد للعالم من حوله. (الشاعر، 2005: 14)

وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات أربع وظائف مهمة كما يراها الكبيسي والداهري:

1- **وظيفة تكيفية**: حيث تساعد الاتجاهات في تحقيق الكثير من أهداف الشخص وتزوده بالقدرة على التوافق مع المواقف الجديدة.
2- **وظيفة تنظيمية**: حيث تكسب الشخص معايير وأطر مرجعية لتنظيم خبراته.
3- **وظيفة دفاعية**: من حيث أن الشخص عندما تتولد لديه اتجاهات جديدة تقوم بوظيفة دفاعية عن الذات عند إحداث تغيرات في البيئة.
4- ان الاتجاهات تساعد الشخص على المعرفة لاكتساب معاني للعالم المحيط به. (الكبيسي والداهري، 1999: 121-122)

كما أن للاتجاهات مجموعة من الوظائف كما يراها كمال والعميان وهي:

1- تنظم العمليات الدافعية والانفعالية.
2- تسهيل عملية اتخاذ القرار.
3- توضيح العلاقة بين الشخص والآخرين، أو بين الشخص ومفردات بيئته.
4- تحديد الاستجابة بطريقة شبه ثابتة.
5- المساعدة على تحقيق أهداف الشخص وطموحاته.
6- راحة الفرد من الناحية العاطفية.
7- تفسير بعض الظواهر وإعطاؤها المعنى الأقرب للحقيقة.
8- إمداد الشخص بمفاتيح الشخصية.
9- تساعد في عملية التنبؤ بالسلوك.
10- تعمل الاتجاهات على توسيع التفكير والمعرفة لدى الفرد من خلال البحث عن المعارف والمعلومات.
11- الدفاع عن الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12- التعبير عن الثقافة والقيم.

13- تساعد الفرد في التكيف مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه.

14- إشباع الحاجات والرغبات. (كمال، 2006: 175-176)، (العميان، 2010: 95-96)

أنواع الاتجاهات:

تنقسم الاتجاهات إلى عدة أنواع وضّحها أبو الجبين في الآتي:

1- **الموجبة والسالبة**: الموجبة مثل التأييد لأحداث معينة والسالبة مثل الرفض لأحداث معينة.

2- **العامة والخاصة**: العامة لها صفة العمومية كالاتجاه نحو العدالة، أما الاتجاهات الخاصة تنصب على النواحي الذاتية مثل الاتجاه نحو الأعياد أو شهر رمضان.

3- **القوية والضعيفة**: القوية هي التي تبقى على مر الأزمان، أما الاتجاهات الضعيفة هي التي من السهل التخلي عنها.

4- **الشعورية واللاشعورية**: الشعورية هي الظاهرة على تصرفات الإنسان، أما اللاشعورية فهي خفية لا تظهر على صاحبها. (أبو الجبين، 2008: 38)

كما يضيف كمال:

5- **الاتجاهات قد تكون فردية وقد تكون جماعية**: أما الاتجاهات الجماعية فهي الاتجاهات التي يشارك فيها الفرد عدد كبير من الأفراد الآخرين، في حين أن الاتجاهات الفردية هي التي تميّز شخصاً عن شخص آخر. (كمال، 2006: 174)

قياس الاتجاهات:

يتطلب قياس الاتجاهات أن يستجيب الفرد لسلسلة من العبارات ويعيّن لكل استجابة قيمة محددة، والدرجة المرتفعة تدل على اتجاه عام موجب، والدرجة السالبة تدل على اتجاه عام سالب. (علام، 2011: 244)

ويمكن قياس الاتجاهات عن طريق مقياس الاتجاهات الذي يحتوي على فقرات لا تكون إجابتها نعم أو لا، أي لا يوجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما تعكس اتجاه الشخص نحو الموضوع، ويترك للشخص الحرية الكاملة في الاختيار، ولمقاييس الاتجاه درجات مختلفة منها ثلاثية، ومنها خماسية، ومن المقاييس الخماسية مقياس ليكرت الخماسي وله خمس رتب وهي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أرفض، أرفض بشدة)

وأشهر طرق قياس الاتجاهات:

1- **طريقة ليكرت**: هي من أكثر الأساليب استخداماً لقياس الاتجاهات ويتكون مقياس ليكرت من مجموعة من العبارات الغرض منها قياس الاتجاهات نحو موضوع معين ويطلب من المستجيبين الاستجابة لكل عبارة بأحد الاستجابات التالية: موافق تماماً، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بالمرة، وتعطى كل استجابة من هذه الاستجابة قيمة عددية، ونحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس، ويعبر المجموعة عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه. (أبو علام، 1998: 351)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **طريقة ترستون:** تقوم هذه الطريقة على المقارنة بين مثيرين أو شيئين لبيان أيهما أشد وأقوى أو أفضل، وفي هذه الطريقة يعطى الشيء الذي يفضله على الآخر (+1) والشيء الذي لا يفضله (-1)، أما في حالة المقارنة بين الشيء ونفسه لا تجري المقارن بوضع (-)، وتكون درجة الفرد على هذا المقياس هي الدرجة الوسطى للجمل التي اختارها. (المصري، 2003 :35)

3- **طريقة بوجاردس:** هدف هذه الطريقة قياس العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص والجماعات، ومعرفة تقبلهم للقوميات الأخرى، وقد افترض مسطرة للتقبل الاجتماعي، وتتكون من سبعة فقرات تمثل الفقرة الأولى أقصى حالات القبول، وتمثل الفقرة السابعة أقصى حالات الرفض.

ويتم قياس الاتجاه في هذه الدراسة من خلال استخدام مقياس ليكرت الثلاثي ذو الرتب الثلاثة، حيث يتكون مقياس الاتجاه من عدد من الفقرات. (الكبيسي والداهري، 1999: 123-124)

أهمية عملية قياس الاتجاهات:

تكمن هذه الأهمية من خلال ممارسة عملية الإنطفاء أو التعزيز نحو سلوك الأفراد في موضوع معين بحسب رغبة القائمين على هذه العملية، وأن هناك استدلالات واضحة لأهمية عملية قياس الاتجاهات وهي:

1- قدرة عملية قياس الاتجاهات على التنبؤ بالسلوك.

2- قدرة عملية قياس الاتجاهات على التحقق من مدى صحة الدراسات النظرية.

3- الفوائد العملية لقياس الاتجاهات تخدم ميادين التربية والتعليم والصحة والصناعة والإعلام وغير ذلك. (كمال، 2006: 177)

الاتجاه نحو التعليم الالكتروني:

يعد الاتجاه نحو التعليم الالكتروني من الضرورات التي فرضها التقدم التكنولوجي في عالمنا المعاصر، حيث دخلت التكنولوجيا جميع مناحي الحياة، ويعد التعليم الالكتروني من أهم تلك المجالات التي اقتحمتها تكنولوجيا المعلومات، حيث أصبح بإمكان الجميع أن يستفيد من هذه الخدمات التعليمية وأصبح بمقدور المتعلّم والمعلّم التواصل والوصول إلى المعلومات في أي وقت وأي مكان.(أبوحية، 2013: 49)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني

التعليم الالكتروني

مقدمة:

نعيش الآن عصر المعلومات وثورة تكنولوجيا الاتصالات، حيث أصبح العالم في كنفها كقرية صغيرة، يمكن أن الوصول للمعلومة أو ارسالها إلى الملايين من البشر في كل مكان بضغطة بسيطة، ويعد قطاع التعليم من القطاعات التي اقتحمتها التكنولوجيا، وغدا التعليم الالكتروني حاجة ماسة في المدارس والجامعات، من خلال المحاضرات الحية أو المسجلة، والوسائط المتوفرة، فكان من الضروري دراسة هذه الظاهرة ومدى تأثيرها وتأثرها بمتغيرات أخرى.

ومن المؤسسات التعليمية التي برعت في هذا المجال جامعة القدس المفتوحة التي كان لها دور بارز في استخدام الصفوف الافتراضية والمودل وكافة التطبيقات الحاسوبية، مما دعا إلى دراسة هذه الحالة، والوقوف عندها.

وسيعرض الباحث في الصفحات القادمة مفهوم التعليم ومن ثم التعليم الالكتروني ونظريات علم النفس المفسرة للتعلّم بما يتناسب مع الدراسة الحالية.

نحن نتعلم من البيئة التي نعيش فيها أموراً كثيراً، والواقع أن التعلّم عملية أساسية في الحياة، فكل إنسان يتعلم، وأثناء تعلمه تنمى أنماط السلوك التي يمارسها وكل مظاهر النشاط البشري تعبّر عن عملية تعلّم وراءها بل أن الطفل في عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية، نحن نتعلم لنعيش، إذ دون عملية التعلّم تفقد الحياة قيمتها، ويفقد المجتمع حضارته. (عبد الكريم، 2003: 73)

ماذا نقصد بالتعلّم ما الذي نعنيه عندما نقول إن فلاناً قد تعلّم؟ لا يقصد بالتعلّم في علم النفس مجرد التحصيل والاستذكار الدراسي، ولكنه هو كل تغير يحدث في سلوك الكائن الحي.(العيسوي، 2003: 6)

إن نظريات التعلّم مرت من خلال نشوئها في كافة مراحل تطور نظريات علم النفس ومدارسه، وكانت نتائج ذلك الوصول إلى حقائق علمية استخدمت في خدمة الفرد الإنسان وتعليمه، ولقد حقق علماء النفس قفزات سريعة في ميدان التعلّم واستنباط أسس التعلّم السيكولوجي مستندين في ذلك على أهم ما توصل إليه علم النفس العام وما قام بتطبيقه علم النفس التربوي، فأصبح لدينا نظريات استندت إلى بحوث تطبيقية على الإنسان وأخرى استندت إلى بحوث تجريبية في التعلّم على الحيوان، وقد استخلصت منها ما يناسب الإنسان قدر الإمكان فكان أولويات ما توصل إليه علماء النفس التعليمي أو ما يسمى بعلم النفس التعليمي إلى أن يقوموا بتطبيق المفردات النفسية في تعلم الفرد من حيث كونه أداء وسلوك وعادة. (محمد، 2004 :13)

فالتعلّم مفهوم رئيسي من مفاهيم علم النفس التربوي وهو جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية، وقضية رئيسية تهم أفراد المجتمع عامة وهو من الموضوعات التي حظيت بأهمية بالغة عند علماء النفس التربوي من حيث العمق في الدراسة والبحث، فالاهتمام الأكبر دائماً في علم النفس التربوي هو التحليل المتعلق بالفروق الفردية وأخذ هذا الاهتمام قوة دافعة عن طريق "رونباخ وسنو" ثم "جانيه" ومازال هذا الاهتمام مستمراً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حتى اليوم فالبحث المهم يضع في اعتباره أن يكون منفذاً المستوى النظري بالاضافة إلى المستوى التطبيقي. (راشد، 2005: 55)

ويختلف التعلّم عن التعليم Teaching من حيث أن المصطلح الأخير عبارة عن تلقين أو تدريس يقوم به شخص هو المعلّم Teacher لشخص آخر يتلقى المعلومات هو المتعلّم Learner. (العيسوي، 2003: 8)

أما التعلّم فقد اقترح الباحثون في علم النفس الذين يدرسون التعلّم العديد من التعريفات لهذه الكلمة، إلا أن الاعتماد على تعريف واحد من هذه التعريفات لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، وعلى أفضل تقدير، فإن هذه التعريفات تعتبر مؤقتة، (وقابلة للمناقشة)، وهكذا فإن التعريف التالي يعد بمثابة نقطة بداية فقط، ومن ثم فعند استعراضك لهذا التعريف يجب أن تضع في اعتبارك أنه عرضة للمناقشة والأدلة الجديدة، ومزيد من التنقيح والتوضيح، ويمكن تعريف التعلّم بأنه أي تغير ثابت نسبياً في الحصيلة السلوكية للكائن الحي يحدث نتيجة للخبرة. (ارنوف، 2005: 12)

وهو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة، ويتضح لنا أن التعلّم هو تغير في السلوك، أونه ثابت نسبياً، وناجم عن الخبرة، ونستدل عليه من الأداء.(غانم، 2002: 145)

والتعلّم من وجهة نظر علماء النفس المعرفي هو تطوير عمليات فكرية، ويتألف التعلّم من اكتساب المعاني والتوقعات بدلاً من مجموعات الاستجابات، وهو غالباً ما يوصف بأنه تطوير للأبنية المعرفية لدى المتعلّم، وتتألف هذه الأبنية من الاساليب والطرق التي يستخدمها المتعلّم لفهم العالم الفيزيقي والاجتماعي المحيط به. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 119)

ولا غرابة عندما نقول أن كل نظريات علم النفس ومدارسه إنما تصب في خدمة تعلّم الإنسان وغاياتها هي الإنسان وتقدمه فترى أن بعض العلماء ذهب منحى النظريات التعليمية التطبيقية وآخرين ذهبوا بنظريات التعلّم إلى الاتجاه المعرفي فكانت نظريات التعلّم المعرفي، التي تستند على العمليات العقلية أكثر من نتائج السلوك والتي اعتمدتها النظريات السلوكية سواء أكانت القديمة أو الحديثة مع الفارق بأن النظريات السيكولوجية السلوكية في التعليم إنما فسرت التعلّم تفسيراً ميكانيكياً في حين جاء سكنر وفسّر التعلّم تفسيراً قصدياً إجرائياً حيث قدم أكبر خدمة للتعلّم والمتعلمين حين اكتشف من خلال صندوقه المسمى صندوق سكنر التعليمي إلى أننا يمكننا أن نقوم بتعليم سلوك إجرائي بدل السلوك غير المرغوب. (محمد، 2004: 13)

العوامل المؤثرة في التعلم:

1- الاستعداد: يتفق علماء النفس على أهمية الاستعداد للتعلّم وكل منهم يحدده وفق وجهة نظره، فبرونر يحدده بتوفر التمثيلات المعرفية والمقصود بها الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة والطريقة التي خزن بها المعرفة التي يتفاعل معها دون الاهتمام بعامل النضج، أما بياجيه فالاستعداد عنده مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد والتي تسمح له بتطوير تراكيبه المعرفية التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي، أما جانيه فالاستعداد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عنده هو الحالة التي يكون فيها المتعلّم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهارة مثل إمساكه بالتعلّم وتوافر القدرة على التآزر الحسي الحركي التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بعمله أو كتابته.

2- الدافعية: وهي الحالة التي تساعد في تحريك السلوك واستمراريته حتى يتحقق الهدف وبدون الدافعية فإنه يصعب القيام بالعمل.

3- الخبرة ويقصد بها الموقف الذي يتفاعل فيه الفرد مع مثيرات البيئة، مما يساعد على زيادة حصيلته المعرفية.

4- النضج : النضج شرط ضروري للتعلّم، فلا يستطيع الفرد تعلّم أية مهارة حركية أو عقلية دون الوصول إلى درجة من النضج تمكنه من التعلّم ولكنه ليس الشرط الوحيد. (غانم، 2002: 146- 147)

التعليم الالكتروني E-Learning :

تعرِّفه الجمعية الأمريكية للتدريس والتطوير بأنه: "الدمج المخطط له لأي مما يلي: التفاعل الحي وجهاً لوجه، والتعاون المتزامن أو غير المتزامن، والتعلُّم الذاتي، والأدوات المساعدة في تحسين الأداء".

ويعرِّفه محمد وآخرون بأنه: "تقديم محتوى تعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر والانترنت إلى المتعلّم بشكل يتيح إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى اعتماداً على مبدأ التعلّم الذاتي، فضلاً عن التفاعل مع المعلّم والزملاء؛ ليمارسوا مجموعة من الأنشطة التربوية بطريقة متزامنة وغير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذا التعلّم في الوقت، والمكان، وبالسرعة التي تناسب ظروف وقدرات المتعلّم، تحت إشراف وتوجيه المعلم". (محمد وآخرون، 2010: 542)

ويعرِّفه عطيه بأنه: "هو تعلُّم (تدريب) قائم على المزج والتكامل بين التعلّم الالكتروني المعتمد على التواصل عبر الكمبيوتر والشبكات، والتعلُّم التقليدي المعتمد على التفاعل الصفي وجهاً لوجه، بهدف اكتساب وتنمية المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات". (عطيه، 2013: 9)

ويعرِّفه شحاته بأنه :"منظومة تعليمية متكاملة قائمة على شبكة الانترنت، وفق معايير مقننة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة". (شحاته، 2011 : 180)

وتعرِّفه عبدالكريم بأنه: "هو التعلّم الذي يعتمد على الكمبيوتر ويصمم محتواه مسبقاً ويسمح بالتفاعل بين المتعلّم والبرنامج ويتعلُّم المتعلق فيه وفقاً لقدراته واستعداداته". (عبد الكريم، 2009: 3)

وتعرِّفه أبو زيد وعبد العزيز بأنه: "نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه الكترونياً، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات، من خلال موقع الكتروني يوفر المادة العلمية بشكل الكتروني (E-Courses)، يتيح التفاعل بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، كما يتيح التفاعل بين المتعلمين وأساتذة وطلاب الجامعات الأخرى. (أبو زيد وعبد العزيز، 2009: 6)

وإجرائيًا : يُنظر في جامعة القدس المفتوحة إلى التعلّم الالكتروني على أنه التعلّم الذي يُستخدم فيه أحد الأنماط التقنية التالية : استخدام الأنشطة والتعيينات الإلكترونية والبث التدفقي الفيديوي والصفوف الافتراضية والقالب الإلكتروني والوسائط المحوْسَبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعلم المعرفة الرقمية:

يرى (فضل، 2010) أن التعلّم هو التغير في الأداء الإنساني الظاهري أو الأداء الكامن، الناتج عن خبرة المتعلّم وتفاعله مع العالم، ويشمل هذا التعريف كثير من الخصائص والمبادئ المتضمنة في نظريات التعلّم الثلاث: السلوكية– المعرفية– البنائية، والتي أكدت حدوث التعلّم نتيجة لخبرات وتفاعلات الفرد مع المحتوى أو مع أفراد آخرين في سياق معين، وما يترتب على ذلك من تغيرات انفعالية وعقلية وفسيولوجية. وتختلف النظريات الثلاث في تفسيرها لكيفية حدوث التعلّم على النحو التالي:

النظريات المفسرة لحدوث التعلم:

النظرية الدينامية:

تعتبر نظريات التحليل النفسي من أهم النظريات التي امدت علم النفس باتجاه دينامي في دراسة الشخصية، إذ يؤكد فرويد– أبو التحليل النفسي– على أهمية الخبرات المبكرة وبخاصة خبرات الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية، وفي تفسير سلوك الفرد ليس في مرحلة الطفولة فحسب بل في مرحلة الرشد، فالشخصية في نظر فرويد هي تنظيم نفسي أشبه بالبناء يتكون من طبقات وترتكز طبقاته العليا على طبقاته السفلى إلى حد بعيد.

ونظرية التحليل النفسي شأنها في ذلك شأن النظريات الدينامية تدور حول القوى أو الدوافع وبخاصة اللاشعورية باعتبارها محددات السلوك فيؤكد فرويد أن السلوك يتحدد بالغرائز اللاشعورية ويقسّمها إلى نوعين من الغرائز هما: غريزة الموت وغريزة الحياة.

وأما كارل يونج فيذهب إلى أن السلوك إنما يرجع إلى ما يسميه باللاشعور الجمعي، كما أن موراي صاحب نظرية الحاجات الذي يمثل النظريات الدينامية أصدق تمثيل يركز دائماً على الديناميات وخاصة الشعورية في تفسير السلوك.

ويعد الفريد ادلر وكارن هورني وهاري سوليفان واريك اريكسون من أشهر المؤيدين للمفاهيم النفسية الدينامية.

ومن حيث المدخل الذي تتخذه النظريات الدينامية النفسية، فشأنها في ذلك شأن معظم نظريات الشخصية– وبخاصة المعاصرة منها– فهي تؤكد على المدخل الكلي في فهم الشخصية، إذ يرى أصحاب هذه النظريات أن الفرد وحدة كلية وظيفية، ولا يمكن فهم السلوك إلا في ضوء البناء الكلي للشخصية، ولذا يستخدمون أدوات للدراسة مثل المقابلة، وطريقة التداعي الحر، والاختبارات الإسقاطية وتأويل الأحلام.

وأما عن موقف نظريات التحليل النفسي في عملية التعلّم والتعليم، فإنه يمكن القول ان اهتمامها كان منصباً على المواقف العلاجية، وقد استمدت معظم بياناتها من المقابلات العيادية (الاكلينيكية) ولم يقدم أصحاب النظريات النفسية عموماً تصورات نظرية مفصلة عن عملية التعلّم وتبدو أفكارهم عن التعلّم من خلال تفسيرهم لعملية الارتقاء للكائن البشري في ضوء مفاهيم ديناميات النمو ومكتسبات الشخصية، وكما يبدو ذلك واضحاً في إسهامات كارل يونج. (الأزرق، 2000: 68– 69)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظرية الانسانية

نشأت النزعة الإنسانية من أفكار الفلاسفة الوجوديين من أمثال الفيلسوف الفرنسي سارتر وروجرز وماسلو وأتباعهم ممن يطلقون على أنفسهم "القوة الثالثة" التي تقف في مواجهة نظريات الحتمية التي تمثلها نظرية التحليل النفسي والنظريات الميكانيكية الخاصة بالسلوكيين، ولقد اختاروا وصف أنفسهم بالإنسانية تعبيراً عن إيمانهم بأن الكائنات الإنسانية تمتلك ذاتياً القدرة على النمو والصيرورة وتحقيق الذات وتكوين مدركات فردية فريدة هي التي توجه السلوك وتحكمه.

فإذا كانت مدركات الفرد عن العالم من حوله بأنه صديق يكون الفرد أقرب إلى الشعور بالسعادة والأمن، وإذا أدركه كعالم خطر وعدائي فإنه يكون أقرب على القلق والدفاعية، ويترتب على ذلك أن الإنسان مسؤولاً دون غيره عن أفعاله ولا مجال لأن يلام على فعل يرتكبه إلا الإنسان نفسه، باعتباره الوحيد من بين سائر المخلوقات الذي يتصف بحرية الإرادة وبالتالي حرية الاختيار، والإنسان بهذه الإرادة الحرة يختلف عن الفرد الذي تحكمه المنبهات الخارجية كما ترى النظرية السلوكية، أو الغرائز اللاشعورية كما ترى النظرية التحليلية، انه ليس الكائن المنفعل بما يحيطه ولكنه الفاعل على ضبط مصيره ومصير العالم من حوله، وتحفزه باستمرار نزعة طبيعية للنمو واجتياز العقبات في سبيل تحقيق ذاته، وأكثر ما يذكر لهذه النظرية أثرها في أبحاث الشخصية ومعالجة السلوك غير السوي. (غانم، 2002: 178)

وتؤكد النظريات الإنسانية على النظرة الشاملة للإنسان كمحور لدراسة الشخصية– وليس بعض العناصر في السلوك– وتركز اهتمامها على خبرة الفرد كما يدركها ويخبرها في عالمه الخاص، أي من خلال ذاته، ولذا تعرف بالنظريات التي تعتمد على الحتمية الذاتية، ومن أسس النماذج الإنسانية أن الفرد لديه ميل على تحقيق الذات الذي يحتل عند ماسلو قمة التنظيم الهرمي للدافعية ويمثل تحقيق الذات حاجة عند الفرد تدفعه إلى أن يكون منفتحاً على الخبرة وليس دفاعياً.

ويذهب روجرز إلى أن مفهوم الذات يتغير نتيجة للنضج والتعلّم، وتتم التغيرات في مفهوم الذات من خلال إعادة تنظيم الصورة التي يدركها الفرد عن ذاته.

وعن محددات السلوك في النظريات الإنسانية نشير إلى نظرية كارل روجرز عن مفهوم الذات وهي كما يلخصها في قوله: تعد هذه النظرية ظواهيرية الطابع في أساسها وترتكن في المقام الأول على الذات كمفهوم تفسيري، وهي تصور نقطة النهاية لارتقاء الشخصية بوصفها اتفاقاً أساسياً بين المجال الظواهري للخبرة والبناء التصوري للذات وهذا الموقف إذا ما تحقق، فإنه يمثل تحرراً من الإجهاد الداخلي والقلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يلي التصورات الأساسية في نظرية روجرز وهي:

1- **المجال الظاهري**: أي مجموع الخبرة التي تشير إلى كل ما يدور بداخل الكائن الحي (الانسان) بما في ذلك العمليات الفسيولوجية والانطباعات الحسية والنشاط والحركة.

2- **الذات**: وهو المفهوم المحوري في نظرية روجرز ويعني وعي الفرد بوجوده ونشاطه، والذات كموضوع هو مجموع الخبرات التي تنسب جميعها إلى شيء واحد وهو ضمير المتكلم "أنا" ويتمايز هذا الذات عن المجال الكلي نتيجة للتفاعل مع البيئة ونتيجة للأحكام التقويمية من الآخرين.

3- **الكائن العضوي**: وهو الفرد بكليته يستجيب للموقف ككل أثناء تفاعله بالمجال الظاهري لاشباع حاجاته وأن الدافع الاساسي للكائن هو تحقيق الذات وصونه وتعزيزه. (الأزرق، 2000: 75)

وتحاول هذه النظرية تنمية الشخصية الإنسانية التي تصلح لكل زمان ومكان ومناسبة ومن السمات المميزة لهذه النظرية التربوية:

1- إعطاء الحرية للأفراد لاختيار المناهج المناسبة لهم والتي هم بحاجة إليها ويرغبون فيها.

2- حرية الانتقال من مادة لأخرى ومن موضوع لآخر.

3- المرونة- من قبل المربين- في التصرف حيال المناهج العامة بما يناسب ثقافة الجماهير.

4- الاهتمام بالنظام التربوي بما يتناسب والواجبات والحقوق التي يرضى عنها الجميع.

5- استقلالية التربية عن المؤسسات الأخرى وحرية فتح المدارس.

6- الدعوة إلى ما يخدم الإنسان ويؤدي على خير الإنسانية. (غانم، 2002: 178)

وهناك ثمة اختلافات بين أصحاب النظريات الظاهراتية "الفينومينولوجيا" في محددات السلوك، بالرغم من الاتفاق بان السلوك يتحدد بالمجال الظاهري للكائن القائم بالسلوك أي مجموع الخبرات لدى الشخص في لحظة الفعل، فيعتقد سينج وكومبز أن على علم النفس أن يقبل الفكرة الشائعة، وهي أن الوعي سبب للسلوك، وأن ما يعتقد الشخص وما يستشعره يحدد ما سوف يفعله، فالسلوك في نظرهما محدد بالخبرة الشعورية لدى الفرد.

وأما روجرز فيقرر أنه من المحتمل أن يكون جزءاً صغيراً فقط هو الذي يدرك شعورياً، فالخبرات التي تحدث للفرد في حياته يمكن أن تتحول إلى احدى الصور الثلاثة التالية:-

1- تتحول إلى صورة رمزية يعبّر عنها باللغة وتصبح شعورية في علاقتها ببناء الذات.

2- قد يتجاهلها الفرد حينما لا يدرك أن لها علاقة ببناء الذات وهذا النوع من الخبرة هي لا شعورية، ومعظم هذه الخبرات تصبح شعورية عندما تدعو الحاجة إليها.

3- قد يحال بين بعض الخبرات وبين الوصول على صورة رمزية تعطي لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات. (الأزرق، 2000: 76)

ان الاهتمام بموضوع التعلّم في النظريات الانسانية، وأصحاب الاتجاه الظاهراتي "الفينومينولوجي" يبدو واضحاً في كتابات ابراهام ماسلو وكارل روجرز وسنيج وكومبز، وأهم المبادئ التي تقوم عليها عملية التعلّم تتلخص في الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- أن يتحمل المتعلّم مسؤولية تحديد ما يتعلمه معتمداً في ذلك على التوجيه الذاتي وحرية الاستقلال ومستوى ادراكه، فكما يشير ارثر كومبس ودونالد سنيج: - أن لكل فرد -حسب مراحل نموه- مستوى معيناً من الادراك يدرك من خلاله ذاته والعالم من حوله، ويمثل هذا الادراك "الحقيقة" بالنسبة إليه، وما التغيرات السلوكية التي تطرأ على حياة الفرد في مراحل نموه، إلا نواتج للتغيرات في طريقة ادراك الفرد لذاته وبيئته.

2- أن المتعلّم لديه ميل إلى تحقيق الذات، وهذا الميل يدفعه إلى أن يكون منفتحاً على البيئة من حوله وتنمية الخبرة لديه وهذا التحقيق لا يتم من وجهة نظر ماسلو إلا باشباع الدوافع الدنيا في التنظيم الهرمي مثل حاجات البقاء والأمن والانتماء ثم في قمة الهرم تحقيق الذات.

3- لمّا كان هذا النمط من النظريات يعرف بالاتجاه الانساني، فان أهم المبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات هو التأكيد على العلاقات الإنسانية الإيجابية ليس فقط أثناء عملية التعلّم بل في مجالات نمو الفرد الانسان، ومن هنا فإن عملية التعلّم يجب أن تقوم على مبادئ ومفاهيم العلاقات الإنسانية وليس على مبادئ أخرى كالمواد الدراسية أو العمليات المعرفية أو المصادر العقلية.

4- أن التعلّم في الاتجاه الانساني متمركز حول المتعلّم، فالمتعلّم وبمساعدة المعلّم هو المعني بتحديد مشكلاته وصياغة حلول لها، وله حرية الاختيار فيما يتعلمه بالوسائل المناسبة له وفقاً لمستويات إدراكه، فالطفل له أن يعيش طفولته كاملة كما يدركها في عالمه الخاص المباشر، وليس كما يدركها الكبار، ويرى كومبس وسنيج أن المعلّمين يفشلون في تحقيق كثير من الأهداف التربوية وينتابهم الكثير من القلق بسبب عدم ملاءمة أداء التلاميذ لما يختار لهم من مهام وواجبات من قبل الكبار. (مرجع سابق، 2000: 77- 78)

النظريات السلوكية:

وهي من النظريات الارتباطية التي تعود إلى مفهوم ارسطو حول ارتباط الأفكار المستند على (التشابه Similarly، التضاد Contrast، الاقتران Contiguity)، حيث بقيت النظرية الارتباطية هي النظرية أو المبدأ الوحيد المقبول فيما يتعلق بطبيعة التعلّم في الأيام الأولى من تاريخ علم النفس.

ولقد كان جوهر هذه النظرية هو التأمل الباطني Introspection والذي يشير ببساطة إلى ملاحظة الفرد لعملياته العقلية والاستجابة بموجبها، ومع ذلك بادراك علماء النفس للطبيعة الذاتية للتأمل الباطني فقد اتجهوا إلى دراسة السلوك الملاحظ أو السلوك الظاهر على أرضية أن علم النفس يصبح علماً حقيقياً عندما يتحول إلى العمليات السلوكية التي يمكن التحقق من حدوثها وحيث ظهر اتجاه جديد عرف بالسلوكية Behaviorism وهي تطور من الارتباطية القديمة. (محمد، 2004: 291)

وتُعرف النظرية السلوكية بنظريات المثير والاستجابة، وتشمل مجموعة من النظريات التي تشبه كل منها الأخرى بدرجة كبيرة أو صغيرة، ولكنها جميعاً تشترك في بعض الخصائص العامة المميزة التي تجعلها تتدرج تحت مسميات منها نظريات المثير والاستجابة أو الاتجاه السلوكي أو التيار السلوكي، وتعتبر عملية التعلّم في هذه النظريات الأساس الذي تقوم عليها محاولات تفسير اكتساب الأشكال الجديدة من السلوك التي تظهر مع الخبرة والاحتفاظ بها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الوحدة الأساسية لدى السلوكيين هي ارتباط المثير بالاستجابة ويعتبر "التعلّم الارتباطي" الوسيلة التي نمّى بواسطتها الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، وتلك هي التي تُعرف بالشخصية وكما يقول باتيسون ان السلوك الإنساني كله على نحو ما نعرفه إما أنه متعلّم أو معدّل عن طريق التعلّم.

ان السلوكيين عموماً قد انصب اهتمامهم على مشكلات التعلّم وتشكيل السلوك، ولذا فهم يقدمون نظرية في السلوك أكثر منه نظرية في الشخصية، ويظهر ذلك في كتابات جون دولارد ونيل ميل حيث قدما المفاهيم الأساسية في عملية التعلّم وهي:-

1- الدافع(الحافز)
2- المثير (الدليل)
3- الاستجابة
4- التدعيم

ويَعتبر دولارد وميلر الدوافع والروابط بين المثير والاستجابة جزءاً مستقراً نسبياً، ويذهب سكنر – ويمثل أكثر المواقف السلوكية تطرفاً– إلى أن الشخصية هي مجموعة كبيرة من الاستجابات الشرطية.

وفيما يتعلق بالمحددات السلوكية من وجهة النظر السلوكية فتتمثل في الاكتساب أو التعلّم لأنماط السلوك الفردي والسلوك الاجتماعي، حيث يتم تعلّم السلوك الاجتماعي بنفس الطرق التي يتم بها تعلّم أنواع الاستجابات الأخرى ويعتقد دولارد وميلر أن السلوك المتعلّم لا يقتصر على السلوك الظاهر فقط وإنما يشمل أيضاً العمليات السلوكية المعقدة، كاللغة والكبت والابدال والصراع، ولكي نفهم السلوك لابد من فهم المبادئ الأساسية لعملية التعلّم الفردي والجماعي.

ويؤكد أصحاب النظريات السلوكية في دراسة السلوك على التجريب والقياس المضبوط وملاحظة الحقائق، ويركزون على الاستجابات الفسيولوجية ومحاولة تقديرها كمياً. (الأزرق، 2000: 72- 74)

وجهة النظرية السلوكية في دراسة التعلم:

ان أكثر ما يميز الاتجاه السلوكي أو المدرسة السلوكية (واطسن، هول، ستانلي، بافلوف، سكنر) كما هو مذهب (الجشطلت) في علم النفس معارضتها لعلم النفس التقليدي من حيث الدراسة المنهجية التجريبية، والرفض لعملية الاستبطان، وأول ما برزت السلوكية اتخذت اسماً لها (علم النفس الموضوعي). (أبو رياش وعبد الحق، 2007)

ويتفق معظم العلماء على تعريف التعلّم ولكنهم يختلفون على نحو كبير من حيث تفسيرهم لطبيعة التعلّم، تشير وجهة النظر السلوكية على أن التعلّم عبارة عن تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويحدث الارتباط عندما يصبح المثير قادراً على ضبط الاستجابة فتحدث في حضوره وتختفي في غيابه، وعندما يكون الفرد قادراً على الاستجابة باسم شيء في حضوره معنى هذا أنه تعلّم ارتباطاً بين مثير واستجابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولذا يتعلّم الفرد في ضوء وجهة النظر السلوكية تكوين ارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة وتختلف هذه الارتباطات من حيث الكم (العدد) والنوع والقوة باختلاف عدد الأوضاع التي تتيح للفرد تكوين هذه الارتباطات ومرات تكرار تعرضه لمثل هذه الأوضاع.

وتؤكد النظريات السلوكية على السلوك الظاهر للفرد مثل الأفعال والكلمات وتميل إلى إهمال أو التقليل من أهمية العمليات الداخلية العضوية والتي تكون وراء الأفعال، وذلك لأنها غير قابلة للقياس أو من الصعب قياسها. (غانم، 2002: 147)

نظرية الاشتراط :

بدأ عالم النفس الفسيولوجي الروسي الشهير ايفان بافلوف (1849-1936) حياته العملية بدراسة الجهاز الدوري ثم تحول إلى دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي وأجرى فيها بحوثاً حصل بها على جائزة نوبل عام 1904. (عبد الكريم، 2003: ص120-121)

وكان بافلوف يقوم بأبحاثه على عملية الهضم في حوالى 1879 حيث صادف الظاهرة التي سماها فيما بعد بالفعل المنعكس الشرطي Conditional Relex حيث اعترضته عقبة حالت دون حصوله على نتائج دقيقة منتظمة وجاءت هذه العقبة على أثر توقع الكلب للطعام قبل وضعه في فمه أو معدته فعلاً. (محمد، 2004: 293)

وأكد بافلوف ما أسماه المثير الشرطي وهو غير ذلك الذي يعد مثيراً طبيعياً أي أن هذا النوع من الاستجابة مكتسب أو متعلّم، ويبدو أولياً بسيطاً، بينما أطلق عليه أحد مساعدي بافلوف وهو توليشينوف اسم الفعل المنعكس الشرطي، وهي التسمية التي نقلت إلى اللغات الأخرى ثم عدلت إلى اسم الاستجابة الشرطية، وأخيراً أصبح يطلق على هذا النمط من التعلّم مصطلح (التعلّم الشرطي الكلاسيكي).(عبد الكريم،2003: 121)

ويرى بافلوف أن العلاقات الشرطية تملأ حياتنا وأنها أساس تعلمنا وأساس سلوكنا المنظم، فنحن نستجيب بالشعور بالرضا والسعادة بتأثير كثير من المثيرات الشرطية أي تلك التي ارتبطت في أذهاننا بهذه المشاعر، ولقد اهتم علماء النفس الأمريكيون بالأفعال الشرطية وكان على رأسهم واطسون ومائير وكاسون. (العيسوي،2003 : 23)

المعنى بالتعلّم الشرطي:

هو أن هناك شرطاً لكي يتعلّم الفرد شيئاً جديداً غير طبيعي هو ارتباطه بالشيء الطبيعي، والمقصود بالتعلّم الشرطي الكلاسيكي أو ما يدعى أحياناً بالاشتراط الإستجابي بأنه اقتران أو الاشتراك الارتباطي حيث يقدم مثيراً جديداً (المثير الشرطي) وانتزاع نوع من الاستجابة (الاستجابة غير الشرطية) ونتيجة لتكرار هذا الاقتران المثير الشرطي وغير الشرطي لعدد من المرات فإن المثير الشرطي يكون بعدئذٍ قادراً لوحده أن ينتزع أو يستدعي الاستجابة (وهنا تدعى بالاستجابة الشرطية) (محمد، 2004: 292)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور الإشراط في التعلم:

فيما يتصل باكتساب العادات عند الإنسان فإننا نلاحظ أن شفتي الطفل تقوم بحركات ارتشاف اللبن عند رؤية الرضاعة أو الثدي، وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ صورة القط وكلمة "قط" ويكرر عرض الصورة مع الكلمة عدة مرات ثم يتم الاستغناء عن صورة القط وتبقى كلمة "قط" التي أصبحت تثير معنى القط في ذهن التلميذ عندما يقرؤها ويتم تعلّم التشاؤم والتفاؤل من بعض الأفراد نتيجة لارتباط الفرد بخبرة سارة او سيئة ومهما كان دور الاشراط في عملية التعلّم فقد اتضح أنه لا يستطيع تفسير ظواهر التعلّم المركب كاكتساب المهارات الحركية أو تعلّم أفضل الطرق لحل المشكلات وخير ما يستطيع أن يفسّره هو التعلّم الحركي البسيط والتعلّم الوجداني الذي يبدو في اقتران حالات انفعالية كالخوف والقلق والحب والكره والميل والنفور بمثيرات محايدة. (غانم، 2002: 152-153)

ان الشروط أو المقومات الضرورية للحصول على الاشتراط يمكن أن تلخص كما يلي:

1- المثير غير الشرطي التي تستدعي الاستجابة الطبيعية والأوتوماتيكية لدى الكائن.

2- الاستجابة غير الشرطية التي هي الاستجابة الطبيعية والأتوماتيكية والتي تستدعى عن طريق المثير غير الشرطي.

3- المثير الشرطي الذي لا يستدعي استجابة طبيعية اوتوماتيكية لدى الكائن وعندما تمتزج هذه الشروط بشكل معين يحدث الفعل المنعكس الشرطي، ولأجل احداث الاستجابة الشرطية فانه يتم اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لعدد من المرات، حيث يقدم المثير الشرطي أولاً ثم المثير غير الشرطي.

تتابع حدوث المثير مهم جداً فحيثما يقدم أو يحصل المثير غير الشرطي تحصل الاستجابة غير الشرطية وبعدئذٍ فانه يمكن تقديم المثير الشرطي لوحده فإنه يستدعي استجابة على الاستجابة غير الشرطية (وهي الاستجابة الشرطية).

الاستجابة الشرطية ـــــــ اقتران ـــــــ المثير غير الشرطي

↙ الاستجابة غير الشرطية

المثير الاول يستدعي الاستجابة الأولى والمثير الثاني يستدعي الاستجابة الثانية وهي الاستجابة الشرطية، ولكن اذا قرأنا المثير الاول والمثير الثاني ليستدعيا الاستجابة الثانية فان المثير الأول يصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الثانية حين يختفي المثير الثاني.

وتأيدت نتائج دراسات بافلوف من قبل أناس آخرين توصلوا إلى أن مرور الوقت أو عدم الاستعمال ليس له تأثير فعّال على زوال الاستجابة الشرطية، حيث اختبر هيلجارد وهمفري استجابة طرفة العين الشرطية في الانسان بعد 19 شهراً من التعلّم فوجد أنها لم تختفِ بالرغم من ذلك فان بافلوف نفسه توصل إلى طريقة فعّالة وسريعة في التخلص من الاستجابة الشرطية، حيث وجد أن تكرار المثير الشرطي وحده عدة مرات متتالية دون أن يكون مصحوباً بالمثير غير الشرطي فان الاستجابة الشرطية تتناقص تدريجياً حتى تختفي في النهاية وقد سمى بافلوف هذه الظاهرة بالانطفاء، ووجد أنه لكي يحافظ على الاستجابة الشرطية من الاختلاف فلابد من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تدعيمها أو تعزيزها باقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي من وقت لآخر وقد لاحظ بافلوف أيضاً أنه بعد أن يتم انطفاء الاستجابة الشرطية في تجربة الانطفاء فانها قد تعود إلى الظهور مرة أخرى اذا تم اختيارها بعد فترة من الوقت وقد سمى هذه الظاهرة بالعودة التلقائية في العادة لا تعود الاستجابة بنفس الشدة الأصلية ولكنها تكون أقوى من آخر مرة وصلت إليها في تجربة الإنطفاء. (محمد، 2004: 294- 295)

مبادئ بافلوف الإشراطية:

خرج بافلوف من تجاربه في هذا المجال بأن وضع عدة مبادئ أيدتها الأبحاث في معامل أخرى وهي مبادئ تفسّر جوانب كثيرة من عملية التعلّم وتكوين العادات عند الانسان والحيوان وهي:

1- مبدأ الاقتران المتأني والمتتابع: اتضح أن المثير الشرطي "المحايد" يكون له أثر فعّال إن صاحب المثير الأصلي أو سبقه بمقدار نصف ثانية، أما ان تبعه فإن الاستجابة الشرطية لا تحدث إلا بصعوبة، ولذلك يكون المبدأ الاساسي للتعلّم الشرطي هو مبدأ الاقتران المتأني والمتتابع أي أن المثير المحايد يصاحب المثير غير الشرطي في آن واحد أو يأتي قبله مباشرة. (غانم، 2002: 149)

2- مبدأ المرة الواحدة: يمكن أن تتكون الاستجابة الشرطية من مرة واحدة خاصة في الحالات التي تقترن فيها التجربة بانفعال شديد، فالطفل الذي لسعته النار بشدة فإنه يحجم عن الاقتران بها مرة واحدة.

3- مبدأ التدعيم: ان الاستجابة الشرطية لا تثبت وتبقى إلا إذا قوت من آن لآخر وبصورة منتظمة وتسمى تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة بالتدعيم.

4- مبدأ الانطفاء: والمقصود أن المثير الشرطي إن تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الأصلي من آن لآخر أي دون تدعيم فإن الاستجابة الشرطية تتضاءل حتى تزول وانطفاء الاستجابة هي نوع من التعلّم، وهو تعلّم الكف عن القيام بعمل لا يقترن بتدعيم ويفيد مبدأ الانطفاء في علاج بعض المخاوف الشاذة فإذا كان الطفل يخاف من القط مثلاً، يقدم له القط أو الشيء المخيف في ظروف آمنة وسارة لا تثير في نفسه الخوف، كأن يقدم القط من مسافة بعيدة أو مجرد صورة..الخ وتسمى هذه الطريقة بالاستئصال الشرطي.

5- مبدأ التعميم والتميز: لوحظ أن الكلاب تستجيب بافراز اللعاب لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي فإذا تم الاشراط على جرس ذبذباته ذات تردد 1000 ذبذبة في الثانية فإن الكلاب يسيل لعابها عند سماعها جرس تردده 800 ذبذبة لكل ثانية، وإذا أردنا تعليم الكلب التمييز فإننا لا نقدم له المثير الأصلي "الطعام" إلا عند تردد معين مثل 1000 ذبذبة/ثانية مثلاً، وفي هذا المجال نقدم له أجراس ذات ذبذبات 800، 850، 900... الخ دون تقديم المثير الأصلي، فإننا سنجد بأن لعاب الكلب لا يسيل إلا عند الجرس المعين الذين كان يتبع بالمثير الأصلي وهذا ما يسمى بالتميز بين الأخرى المشابهة، نتيجة لتدعيم المثير الاصلي وعدم تدعيم المثيرات المشابهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأثير واطسن:

لم يكن واطسن صاحب نظرية بالمعنى الدقيق، ولكن تجاربه أكدت على قوة الإشراط البافلوفي وتأثيره في السلوك الإنساني وقد أرسى تقاليد الموضوعية في الدراسات السيكولوجية وعَرّف علم النفس بأنه علم السلوك الذي يمكن ملاحظته، وواطسن مؤسس المدرسة السلوكية كما هو معروف. (مرجع سابق: 150)

وقد قام واطسن باجراء تجربة على الطفل "البرت" وكان سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف اللهم إلا خوفه كغيره من الأطفال من الأصوات العالية المفاجئة، ومن فقدان السند– ومن الأمثلة عندما تحمل طفلاً بين ذراعيك، وتخفض ذراعيك بصورة مفاجئة فإن علامات الخوف تظهر عليه–.

جيء بفأر أبيض إلى الطفل وشجع على اللعب معه، وبعد مضي فترة وكان الطفل قد اعتاد اللعب مع الفأر، أحدث المجرب صوتاً مرعباً مفاجئاً أثناء اقتراب الفأر من الطفل، وبعد تكرار هذا عدة مرات معينة، أظهر البرت خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض بل عمم هذا الخوف إلى حيوانات أخرى لها فرو شبيه بالفأر، وقد ترتب على هذه التجربة أن أضيف مثير جديد للخوف إلى المثيرات التي كانت تثير الخوف عنده مثل الأصوات العالية المفاجئة وفقدان السند.

ولقد أدى النجاح في هذه التجربة بواطسن إلى أن يعتقد أنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرق لا حصر لها تقريباً، ولقد توج دعواه هذه بعبارته المشهورة: أعطوني– عشرة من أطفال أصحاء أسوياء التكوين وسأختار أحدهم جزافاً ثم أدربه فأصنع منه ما أريد "طبيباً أو محامياً أو فناناً أو تاجراً أو متسولاً أو لصاً وذلك بغض النظر عن مواهبه وميوله واتجاهاته وقدرته أو سلالة أسلافه".

تفسير واطسن للتعلّم:

يرى واطسن أنه كلما حدثت حركة فاشلة يعقبها حركة ناجحة ولكن كلمّا حدثت حركة ناجحة فإنها تؤدي إلى إدراك الغاية ولا يعقبها حركة فاشلة، وهذا ما أطلق عليه واطسن (قانون التكرار).

يشير هذا القانون إلى اعتماد الارتباط ما بين المثير والاستجابة على نوع التأثير الذي تتركه هذه العملية في المتعلّم، وفي حال التوصل إلى نتائج وآثار ايجابية فإن هذا يعمل على تقويم الصلة الارتباطية بينما تؤدي النتائج السلبية إلى إضعافها، كما يشير قانون الأثر إلى تقويم الارتباطات أو اضعافها نتيجة لما يترتب على حدوثها من نتائج، ولم يدع ثورندايك اطلاقاً أن هذه القوانين كمية وإنما قال أنها قوانين وصفية تساعده على فهم عملية التعلّم وقانون الأثر هو عبارة عن حدوث ارتباط بين موقف واستجابة يصاحب ذلك حالة اشباع وقوة الرابطة تزداد إما حينما يصاحب الارتباط أو يتبع بحالة ضيق فان قوة الارتباط تضعف ويختلف تأثير القوة في حالة الاشباع والضعف في حالة الضيق على ارتباط عصبي ما تبعاً لاقترابه من الارتباط الأصلي وبعده عنه. (محمد، 2004: 75)

ولكن واطسن لم يستطع أن يحقق دعواه إلا أن سرعان ما ظهر واضحاً ان التعلّم الشرطي الكلاسيكي لا يكشف إلا عن جانب واحد من طبيعية التعلم، ولأن واطسن ترك الحياة الأكاديمية إلى دنيا الأعمال التجارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك:

لقد عمل واطسن على زيادة شهرة نظرية الإشراط، وإبراز أهمية الموضوعية التي سيطرت على علم النفس منذ ذلك الوقت، إلا أن ادوارد ثورندايك كان أول صاحب نظرية في التعلّم، وهو ربيب وليم جيمس وأصبح ثورندايك أباً لعلم النفس التربوي.

ومن تجاربه المبكرة أنه أعد قفصاً له باب يفتح ويقفل بواسطة "سقاطه" يمكن فتح الباب متى احتك بها القط، ولقد وضع داخل هذا القفص قطاً جائعاً، ووضع خارجه سمكة، متى حرك القط السقاطة بطريقة خاصة، انفتح الباب واستطاع القط أن يحصل على الغذاء، وجعل ثورندايك يرقب سلوك القط فوجد أن المحاولات الأولى تتسم بقدر كبير من العض والحركة إلى أن تصادف ولمس السقاطة على نحو معين فانفتح الباب وحصل القط على السمكة، ولقد سجل ثورندايك ما استغرقه القط من وقت فوجد أنه استغرق في المحاولة الأولى وقتاً طويلاً، وأن هذا الزمن بدأ يقصر تدريجياً في المحاولات التالية، ولكن هذا التناقص حدث ببطء، وبغير انتظام، وهذا التدرج والبطء هما اللذان أوحيا بأن القط يتعلّم بتثبيت الاستجابات الصحيحة والتخلّص من الاستجابات الخاطئة. (غانم، 2002: 151)

وقد وضع ثورندايك عدداً من القوانين تفسّر التعلّم بالمحاولة والخطأ، وقد عدّل بعض هذه القوانين أكثر من مرة وذلك سعياً للاجابة عن سؤال، لماذا يتناقص عدد الحركات الخاطئة وتبقى الحركات الصائبة عند الاستجابة للموقف؟ (عبد الكريم، 2003: 116)

وقد أكد ثورندايك أن التعلّم عبارة عن ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأن المران أو التكرار أساس للتعلّم وأن التواب يساعد على تقوية الارتباطات وأن العقاب يضعفها قليلاً أو لا تأثير له، ولقد مهدت ملاحظاته وأفكاره لكثيرين من علماء النفس الذين جاءوا بعده.

وفي هذا المجال يقول طولمان عن أهمية نظرية المحاولة والخطأ عند ثورندايك: إن علم نفس تعلّم الحيوان، كان وما زال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ثورندايك أو اختلاف عنه، ومحاولة لادخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية، ويبدو أننا جميعاً في أمريكا سواء أكنا علماء نفس الجشطلت أو الفعل المنعكس الشرطي أو أصحاب الجشطلت الجدد، قد اتخذنا من ثورندايك بطريقة ظاهرة أو مخفية نقطة بداية لنا، ولكن الرجل الذي فعل الكثير لتطوير الأفكار التي قدمها ثورندايك والافادة منها في مجال التطبيق والعمل هو سكنر. (غانم، 2002: 151- 152)

كان اهتمام ثورندايك (1874-1848) الأول منصباً على قياس الذكاء، ولكنه وجد نفسه مسوقاً للتجارب على الحيوان حتى يستطيع أن يلقي ضوءاً على الذكاء الإنساني، وأعتقد أنه يجب أن نحدد تعلّم الحيوان بطريقة المحاولة والخطأ. (محمد، 2004: 65)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفسير ثورندايك للتعلم:

توصل ثورندايك من تجاربه إلى أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا، كالفهم والاستبصار، وإنما تتعلم عن طريق المحاولة والخطأ حيث تستبعد أثناء محاولات التعلّم المتتالية الاستجابات الخاطئة وتبقى الاستجابات الصحيحة التي توصلها إلى الحل.

ويرى أن لكل استجابة مثيرها الخاص في العالم الخارجي فلو افترضنا مثيراً ما فإن الكائن يستقبله عن طريق الأطراف العصبية المختلفة الموزعة على أنحاء جسمه، وحالماً يستقبل هذا المثير فإنه ينتقل إلى المخ عن طريق موجات أشبه بالموجات الكهربائية عن طريق الأعصاب المستقبلة، وهذا المثير يرتبط بحكم تكوين الجهاز العصبي بمجموعة من الاستجابات، وهذه العلاقة في نظر ثورندايك سابقة الحدوث أن وظيفة التعلّم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة، وهذا ما يسمى بعرض الارتباط والذي يعتبر الأساس الفسيولوجي لنظرية ثورندايك.

التعلّم في نظر ثورندايك لا يقصد به من وجهة نظره النظرة الفسيولوجية، إطلاقاً كتقرير علاقات عصبية جديدة، بل يقصد به التسهيل في وظائف الأعصاب أي أن وظيفة الارتباط هي مساعدة المراكز العصبية الخاصة لكل مثير حتى يسهل على هذه المراكز العصبية أن تقوم بمهمتها، وقد وضع ثورندايك عدد من القوانين التي تفسر التعلم، وهذه القوانين لم يعتبرها ثورندايك جامدة بل كان يطورها ويعدلها بناءً على النوع الذي يوجه لها وطبقاً لنتائج الاختبارات التي كان يجريها (قانون التمرين ويفرق ثورندايك بين مظهرين لهذا القانون (الاستعمال والاهمال) وقانون الأثر، وقانون الاستعداد.

ويرى ثورندايك أن الحيوان لا يجري كل فعل منفصل مرة واحدة ثم يسرع على إجراء فعل آخر مختلف عن الأول، فاذا كانت (أ) استجابة خاطئة و(ب) استجابة صحيحة فان الحيوان لا يستجيب (أب) كما ذكر واطسن ولكنه قد يستجيب (أب) معنى ذلك أن الحيوان غالباً ما يكرر استجابة غير ناجحة مرات عديدة قبل أن يحدث أدنى تغيير في السلوك خاصة عند حل مشكلة معقدة، وعلى هذا الأساس تجد أن الاستجابات الخاطئة يحدث تكرارها أكثر من الاستجابات المصيبة أي عكس تفسير واطسن السابقة. (مرجع سابق: 67- 76)

الشروط الواجب توفرها في مثل هذا النوع من التعلم:

1- قيام الكائن الحي بنشاط نتيجة لاستثارة حاجة عنده.

2- قيام الكائن الحي باستجابات متعددة.

3- قدرة الفرد على التعلّم تتوقف على عدد الارتباطات التي يكونها والفرق بين الذكي والغبي هو فرق كمي أكثر منه كيفي.

4- يشترط لاتمام التعلّم اثابة الاستجابة.

5- يقوم الكائن الحي بردود مختلفة بعضها خاطئ لا يوصل إلى الهدف فيحاول بالتدريج التخلّص من الردود التي لا توصله إلى الهدف ليحتفظ بالردود التي توصله إليه. (مرجع سابق: 81-82)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سكنر والتعلّم الشرطي الاجرائي

صاحب نظرية التعلّم الإجرائي هو سكنر الذي ولد سنة 1904 وكان معاصراً لثورندايك وهو من العلماء السلوكيين التجريبيين، خالف سكنر الذين سبقوه بأنه اهتم بالاستجابات أكثر من المثيرات على اعتبار أننا في أحيانٍ كثيرة لا نستطيع تعيين المثير الذي يجعل الكائن أن يقوم باستجابة ما لذلك ميّز بين نوعين من السلوك:

السلوك الاستجابي: وهو السلوك الذي تستجره مثيرات محددة معروفة مثل إفراز اللعاب الذي يستجره الطعام واتساع أو تضيق حدقة العين التي يستجره كمية الضوء المؤثرة في شبكة العين.

السلوك الإجرائي: ويتكون من الاستجابات التي تصدر عن العضوية دون أن تكون مربوطة أو محددة بمثيرات معينة. (غانم، 2002: 153)

وبدأ سكنر تجاربه في الاشتراط الاجرائي أو الوسيلي عن طريق صندوق أطلق عليه صندوق سكنر، حيث بدأت التجارب على الفئران. (محمد، 2004: 298)

وهي عملية تتضمن معالجة نتائج الاستجابة المتضمنة بالطريقة التي تؤدي إلى زيادة أو نقص احتمالية ظهور تلك الاستجابة، وسمي بالاجرائي أو الوسيلي نظراً إلى الاستجابات المتضمنة فيه على أنها الاجراءات أو العمليات التي يقوم بها الكائن في البيئة لكي يحصل على التعزيز. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 227)

وقد أبرز سكنر فروقاً هامة تميز تجاربه عن تجارب بافلوف وخاصة فيما يتعلق بمصدر السلوك، لقد كان الكلب في تجارب بافلوف في الاساس سلبياً وكانت استجابته (افراز اللعاب) تنتزع بواسطة المجرب، ولكن فئران سكنر مثلها مثل القطط (ثورندايك) تصدر السلوك بطريقة تلقائية في الأساس، وحيث أن الفئران تتخذ اجراءً معيناً مع الرافعة فقد سمى سكنر اشراطه إجرائياً ويطلق عليه الاشراط الأدائي أو الوسيلي لكون السلوك أداة لتحقيق التعزيز.

ومن الأمثلة التي توضح التعلّم الشرطي الاجرائي الطريقة التي يتعلم بها الطفل الكلام فالوالدان لا يثيران الطفل ليصدر أصواتاً وإنما هو يفعل ذلك بنفسه من لحظة ميلاده وعندما يبلغ الشهر السادس أو السابع من عمره فان الطفل يكرر الأصوات تلقائياً بابا فاذا سمع الوالدان هذا الصوت فانهما يقدمان عليه جميع أنواع التعزيز وبعد عدة اسابيع أو شهور يقول بابا كلما لقي شخصاً يشبهه ولو من بعيد أباه وهذا التعميم مقبول في البداية إلى النقطة التي يستخدم بها التعزيز الانتقائي ويتعلّم الرضيع التمييز ومن الجوانب الأخرى للتعلّم في تجارب الاشتراط الاجرائي ما تم التوصل إليه من مكافأة الفأر بعد كل ضغطة على الرافعة ومكافئته فأراً آخر على أساس فترات لا يمكن التنبؤ بها (جدول تعزيز متغير) والفأر الذي كوفئ في كل مرة يضغط على الرافعة بمجرد توقف امداده بكريات الطعام عند الضغط، أما الفأر الذي يكافأ على فترات لا يمكن التنبؤ بها فهو يقاوم الانطفاء بشدة وعلى أية حال فانه يستمر في الضغط على الرافعة بعد انقطاع تعزيزه بكريات الطعام بفترة طويلة.

وفي بعض تجارب الاشتراط الأخرى عوقب الفأر بصدمة كهربائية حتى يضغط على الرافعة في هذا الموقف يحدث التعلّم ليتجنب العقاب بدلاً من أن يحدث ليحصل على المكافأة وتشير نتائج التجارب إلى أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفأر يتعلّم بسرعة أكبر في ظل العقاب عنه في ظل المكافأة ولكنه ينسى ايضاً بسرعة أكبر حين نبعد العقاب ويميل إلى أن يصبح أكثر خوفاً من أن يعاد إلى الصندوق، ان مكافأة الفأر قد تكون عملية أبطأ ولكنها تحقق تعلماً أكثر مقاومة للانطفاء وهو ايضاً تعلّم متحرر من النتائج الجانبية السلبية. (محمد، 2004: 299)

أنواع الإشراط الإجرائي:

يهدف الإشراط الإجرائي الى تقوية الاستجابات أو إضعافها لذلك يمكن تصنيف الإشراط الإجرائي في أربعة أنماط هي نمط:

التدريب الثوابي أو التعزيز الإيجابي.

التدريب الهروبي (التعزيز السلبي).

التدريب الحذفي(العقاب السلبي).

الإشراط العقابي (العقاب الإيجابي). (غانم، 2002: 153-153)

فرضيات النظرية الإجرائية:

1- التحليل السلوكي يدرس العلاقات بين العمليات التجريبية والتغيرات في الاستجابة.

2- النتائج يمكن أن تؤدي إما إلى زيادة الاستجابة (أي تعزيزها) أو إلى تناقصها (أي معاقبتها).

3- العقاب إجراء فعّال في تغيير السلوك ولكنه إجراء غير مرغوب فيه.

4- تتكون الفئات الإجرائية من الاستجابات عن طريق التعزيز الفارق.

5- من الممكن تشكيل السلوك الجديد عن طريق تعزيز التقريبات المتتابعة.

6- الإجراءات المميزة تتأسس عن طريق التعزيز الفارق للمثيرات.

7- من الممكن أن تكون الاستجابات المتتالية سلاسل أو وحدات سلوكية قائمة بذاتها.

8- ينبغي على التحليلات الاجرائية أن تأخذ بعين الاعتبار كلاً من العلاقات السلوكية التحكمية والعلاقات السلوكية التي تعتمد على الخصائص النوعية للكائنات.

9- السلوك حصيلة التطور.

خصائص الإشراط الإجرائي (الوسيلي):

أولاً: التعزيز

يحدث الإشراط الوسيلي عندما يكون التعزيز مشروطاً بأداء استجابة معينة.

ويُعرّف المعزز بأنه ذلك الإجراء أو المثير الذي يقوي السلوك ليزيد من تكرار حدوث الاستجابة، أو يزيد من قوتها، أو يزيد من قوة العلاقة بين مثير ما وما يتبعه من استجابة مناسبة، ويؤكد التعزيز وظيفتين هما:

1- الوظيفة الاخبارية: يعرف المتعلّم ان استجابته كانت في الاتجاه الصحيح حال حصوله على التعزيز، وهنا لا يكون لكمية التعزيز أهمية تذكر.

2- الوظيفة الدافعية: الحصول على التعزيز هو القوة الدافعة المسيطرة التي تعمل على الحفاظ على التعلّم. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 228- 230)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعزيز الموجب Positive Reinforcement: أي شيء أو حدث يزيد من احتمالية قيام الكائن باعادة الأفعال التي كان يقوم بها قبل تقديم هذا الشيء أو الحدث ويدعى التعزيز الموجب أحياناً بالاثابة Reward.

التعزيز السالب Negative Reinforcement: أي شيء أو حدث يؤدي انهاءه أو ازالته إلى زيادة احتمالية اعادة السلوك الذي كان يسبق ازالة أو انهاء هذا الشيء أو الحدث وبشكل عام فإن العقاب أو الصدمة نوع من التعزيز السالب. (محمد، 2004: 300)

التمييز بين أنواع التعزيز:

1- التعزيز الأولي: أي مثير أو ظرف من شأنه أن يزيد من قوة الاستجابة ويدعمها بطريقة آلية.

2- التعزيز الثانوي: المعززات الثانوية لا ترتبط مباشرة بالمثير الأصلي، لكنها أصبحت قادرة على انتزاع استجابة شرطية، والمحافظة عليها، مثل التعبيرات اللفظية (أحسنت، بارك الله فيك، رائع، عملك ممتاز..) أو عن طريق إشباع حاجة أولية مثل إعطاء مبلغ من المال لشراء شيء ما.

ثانياً :الاقتران

يتطلب الإشراك الإجرائي (الوسيلي) من الكائن أداء استجابة مناسبة قبل تقديم التعزيز، واعتماد التعزيز على أداء استجابة معينة يسمى (علاقة الاقتران) (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 229 -230)

التعلّم والملاحظة "باندورا":

وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية، فهي في تفسيرها لعملية التعلّم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات، ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس (باندورا وولترز) وفي هذه النظرية يؤكد الباحثان مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلّم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والبيئة، فالسلوك وفقاً لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة، بحيث تشتمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي. (مرجع سابق: 266)

ويقوم مفهوم نموذج التعلّم بالملاحظة على افتراض مفاده: أن الانسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، حيث أن مبادئ الإشراط بنوعية الكلاسيكي والإجرائي، تفشل في أحيان كثيرة في تفسير تمكن الطفل من أداء بعض الاستجابات الجديدة كلياً، في حال توافر نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات أمام الطفل وامتلاكه القدرات اللازمة لأدائها. (غانم، 2002: 161)

وتعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلّم بالملاحظة والتقليد، ونظرية التعلّم بالمنذجة. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 265)

وقد كانت معالجة باندورا وولتر لعمليات المحاكاة معالجة جديدة وفريدة من نوعها في عدة أوجه، فقد تعرفا على ثلاث نتائج مختلفة لتعرض الشخص المراد تعليمه إلى نموذج ما، فهذا الملاحظ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: قد يكتسب أنماط استجابات جديدة (نتيجة التعلّم بالملاحظة)

ثانياً: قد يقوى أو يضعف كف الاستجابات (أي يتولد لديه أثر كفي أو غير كفي)

ثالثاً: قد يكتشف عن استجابات سبق له تعلمها باستعماله سلوك النموذج كإشارة (أي يتولد لديه الأثر الاجتماعي الذي ييسر التعلم)

افتراضات ومفاهيم النظرية:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيس مفاده أن الانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، ان هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ، ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يُصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم (التعلّم الكامن)، يتضمن التعلّم بالملاحظة جانباً انتقائياً إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها، وهناك عدد من الافتراضات التي انطلقت منها النظرية هي:

الفرض الأول: الكثير من التعلّم الإنساني معرفي.

الفرض الثاني: أحد المصادر الرئيسية للتعلّم الإنساني هو نتاج الاستجابات.

الفرض الثالث: مصدر ثان للتعلّم يتم عن طريق الملاحظة، عن طريق ما يفعل الناس، وفي دراسته للتعلّم بالملاحظة حدد باندورا أربع عمليات لتفسير الحدث التعليمي الكامل وهي الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي والدافعية.

الفرضية الرابعة: عمليات الانتباه تتأثر بالنموذج (الملاحظ) والشخص الملاحظ وظروف الباعث.

الفرضية الخامسة: الترميز Coding والإعادة Rehearsal يساعدان عملية الاحتفاظ كي يتم التسجيل الحسي لابد من ترميزه.

الفرضية السادسة: عمليات الاستخراج الحركي تتضمن صوراً عقلية وأفكاراً لترشد الأداء الظاهر.

الفرضية السابعة: عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز (التدعيم) الخارجي.

الفرضية الثامنة: معلومات الاستجابة في التعلّم بالملاحظة تنقل خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور.

الفرضية التاسعة: التعرض لنموذج ما قد يؤدي على آثار مختلفة.

الفرضية العاشرة: التعلّم بالملاحظة مصدر رئيس للقواعد أو المبادئ.

الفرضية الحادية عشرة: التعلّم بالملاحظة مصدر رئيس للسلوك الخلاق. (مرجع سابق: 266-268)

ومن آثار التعلّم بالملاحظة من الممكن أن تؤدي عملية ملاحظة السلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي كان قد تعلمها الملاحظ سابقاً، إلا أنه لا يستخدمها بسب النسيان أو ندرة الاستخدام، فمثلاً الطفل الذي تعلّم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناصر التعلّم من خلال المشاهدة:

1- الانتباه: ان الانتباه والمحافظة عليه أثناء عمل النموذج هو أمر هام من أجل أن يتم التعلّم على الوجه الأفضل.

2- الذاكرة: والمقصود الاحتفاظ بالأشكال والمعلومات التي تمت مشاهدتها، فبعد رؤية كيفية القيام بالعمل من قبل النموذج، فإن ما يفيد الطلبة تذكّر ما رأوه أو سمعوه، لان هذا التذكّر سيساعد الملاحظين على القيام بالأداء.

3- مهارات الإنتاج: أي تطبيق ما يشاهد حتى تكتمل الفائدة المرجوة.

4-التعزيز: ان مشاهدة النموذج يحصل على تعزيز لعمل يقوم به يمكن أن يجعل المشاهد يقوم بنفس العمل، ان مشاهدة المعلّم يمدح طالباً لقيامه بعمل يحفز الآخرين على القيام بنفس العمل. (غانم، 2002: 163-164)

نواتج التعلّم الاجتماعي (النمذجة):

أولاً : تعلم أنماط سلوكية جديدة.

ثانياً: كف أو تحرير سلوك.

ثالثاً: تسهيل ظهور سلوك.

مصادر التعلّم الاجتماعي (النمذجة):

1- التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية (النمذجة المباشرة أو الحية).

2- التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الاعلام المختلفة كالتلفزيون، والراديو (النمذجة المصورة).

3- هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية مثل القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية(النمذجة الضمنية/ التخيلية).

التفاعل المباشر والعملي بين الملاحظين والملاحظ والذي يقوم بتقديم التوجيهات والإرشادات التقويمية في أثناء عرض النموذج (النمذجة بالمشاركة) (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 272).

نماذج التعلّم:

لكل فرد طريقة مختلفة يكتسب بها المعلومات، وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات التربوية ومن النماذج الشائعة في هذا المجال أربعة:

المتعلمون البصريون، المتعلمون السمعيون، المتعلمون اللمسيون.

أسلوب التعلم:

في غاية الأهمية أن يتعرف المعلّم إلى أساليب التعلّم لدى تلاميذه إذا كان المتعلّم ذا ميول تحليله أو كلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمتعلّم التحليلي: هو الذي يتعلم بسهولة عندما تقدم له المعلومات في خطوات قصيرة ومنطقية، ويتصف هذا المتعلّم بالمنطق ويحب اتباع التعليمات المحددة ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممتعاً، ولذلك يجب مراعاة هذه الصفات عند تعليم هذا النوع من المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار عند تدريسه.

المتعلّم الكلي: هو الذي تعلم بشكل أفضل عندما تقدم له المعلومات كوحدة واحدة وككل، ومن مزاياه أنه يميل للتخيل والمرح ويستجيب لنداء الانفعالات ويندمج في القصة، ولا يركّز على الحقائق المنفصلة، ويكره حفظ الحيثيات الصغيرة، ويستطيع تحديد الأفكار الرئيسة للنص، ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة وغير المألوفة.

وهنا تجدر الاشارة بأنه لا يمكن تصنيف المتعلّم على أنه كلي بحت أو تحليلي بحت ولكن قد تكون ميوله الكلية أكبر من ميوله التحليلية أو العكس.

وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلّم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية أو اللمسة أو الحركية. فيكون المتعلّم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً لمسياً حركياً أو مزيجاً من هذا أو ذاك وكذلك الحال بالنسبة للمتعلّم التحليلي.

ونستخلص مما سبق بأن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع الناس قد لا تناسب مع أناس آخرين لوجود فروقات في القدرات والميول، وإن أنجح الاستراتيجيات هي تلك التي يختارها المعلّم بعد دراسة وتقييم المتعلّم وذلك حتى تكون الاستراتيجية المستخدمة موافقة لنموذج التعلّم لدى المتعلم.

التطبيقات العملية لنظرية باندورا في التعلّم الاجتماعي:

يمكن استخدام بعض الاجراءات مع هذا الشاب والتنبؤ بفاعليتها من خلال دمجه في صيغة موحدة تقوم على الفاعلية الذاتية Self Efficacy.

الفاعلية الذاتية :

هي مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح، وهناك أربعة مصادر معلومات رئيسة يمكن أن يتم تناولها لتغيير فعالية الشخص الذاتية هي:

1- إنجازات الأداء التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على أداء الشخص الفعلي.

2- التجارب البديلة، أو التعلّم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقّع فيها مبنية على التجربة المباشرة للأداء.

3- الإقناع الكلامي الذي يعطي معلومات التوقع فيه إلى الشخص المستهدف وتكون مبنية على خبرة المعالج مثلاً.

الإثارة الإنفعالية التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على إدراك الشخص لحالاته الانفعالية. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 273-275)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجهة النظر المعرفية في دراسة التعلم:

يركز علماء النفس المعرفيون على أن المتعلّم مشارك نشط في عملية التعلّم والتعليم، لأن التفسيرات المعرفية للتعلّم تسلّم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات على النحو الذي يرغب فيه، وبشكل أكثر تحديداً فإن المنحني المعرفي يحاول أن يفهم كيف تتم معالجة المعلومات وتخزينها في ذاكرة الأفراد، فالعديد من علماء النفس المعرفيون يعتقدون أن على المعلمين أن يعلموا الطلبة بطرق تمكنهم من استخدام الاستراتيجيات ليتعلموا بطريقة أكثر فاعلية، من خلال تدريس الطلبة كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون وكيف يفكرون وكيف يحفزون أنفسهم ويساعدهم في ذلك اطلاعهم على نظريات التطور المعرفي مثل نظرية بياجيه التي تبين تطور التفكير عند الطفل.

إن تصنيف التعلّم إلى تعلّم معرفي وغير معرفي أمر مضلل، فعلماء النفس السلوكيون ينظرون إلى التعلّم على أنه تعديل في السلوك الظاهري أما علماء النفس المعرفيون ينظرون إليه على أنه اكتساب المعاني وتعديلها، ولكن من الممكن أن ننظر إلى العمليات المتضمنة في التعلّم على أنها تؤلف بنياناً هرمياً، حيث يوجد التعلّم الترابطي البسيط أو الإشراطي عند قاعدته والعمليات الإبداعية والمعرفية في القمة. (غانم، 2002: 164-165)

والمعرفة اصطلاح يشير إلى الخطوات المتضمنة في محاولة المتعلّم معرفة العالم من حوله، ويتضمن خطوات الإدراك والفهم والمحاكمة العقلية، فالتعلّم من وجهة نظر علماء النفس المعرفي هو تطوير عمليات فكرية، ويتألف التعلّم من اكتساب المعاني والتوقعات بدلاً من مجموعات الاستجابات، وهو غالباً ما يوصف بأنه تطوير للأبنية المعرفية لدى المتعلّم، وتتألف هذه الأبنية من الأساليب والطرق التي يستخدمها المتعلّم لفهم العالم الفيزيقي والاجتماعي المحيط به.

ان النمو المعرفي هو أهم عناصر السلوك المدخلي للمتعلّم الذي يجب أن يحيط به المعلّم احاطة تامة، لما له من علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية وخبرات التعلّم التي يجب أن يتعرض لها الطلاب من جهة، ولما له من علاقة مباشرة بمفهوم الاستعداد التطوري للتعلّم من جهة أخرى.

ان البناء المعرفي يتألف من منظومة من المجموعات أو الفئات الادراكية، ومن مفاهيم مجردة، ومن احتمالات أو توقعات ذاتية، ولذلك فان المعلومات الجديدة يتم بناءاً على ذلك معالجتها وترتيبها عند تعلّم فكرة جديدة أو خبرة جديدة انها إما أن تدخل في البناء المعرفي الموجود أصلاً، وبذلك تعمل على تعديله، أو ينتج عن ذلك تطوير أنماط معرية جديدة، وذلك من أجل ايجاد مكان مناسب لاحتواء الخبرة أو العنصر الهام المستجد.

وحسب منظري نظرية التعلّم المعرفي، فإن النمو العقلي عبارة عن اكتساب أنماط هرمية مرتبطة أو معقدة أو مجردة قوامها المعاني والاتجاهات والدوافع والمهارات، ان التعلّم الجيد يجب أن يكون متفقاً مع المستوى الحالي للتطور المعرفي عند المتعلّم، حيث أن التعلّم السابق قد تولدت عنه أبنية معرفية سيرتبط التعلّم الجديد معها ويتأثر بها، ان عملية ربط التعلّم الحاضر بالتعلّم السابق والخروج من ذلك بتعلم متكامل يتضمن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطوير أبنية ادراكية ومفاهيمية عامة، وربط المدخلات الحسية الحالية مع الأبنية المعرفية الموجودة سابقاً والمناسبة لها على أساس من التطابق أو التشابه أو الاختلاف (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 119)

الافتراضات الاساسية في النظرية البنائية (بياجيه):

يرى بياجيه ان النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ذلك الطفل اذ لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة الناجمة عنه فحسب بل انه يتعلّم كيفية التفاعل مع هذه البيئة أيضاً وفي عملية التفاعل هذه يلعب عامل العمر دورا هاما من خلال تأثره بعاملين اخرين في غاية الاهمية هما النضج والخبرة .(القيسي، 2008: 218)

التعلّم كما يحلو لبياجيه أن يحدد، عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها.

1- التعلّم حالة خاصة من حالات التطور: ليس كل ما يراه الطفل يعمل كمثير، فقد يرى الأطفال عصا أو عصاتين متساويتين ومتوازيتين قد دفع بهما إلى الأمام قليلاً، ولكن هذا التغير في العصا لا يعمل كمثير للاستجابة بالحفاظ على مفهوم الطول، وفيما بعد يصل الأطفال إلى المرحلة التطورية التي يستطيعون فيها أن يقارنوا بين حركة دفع العصا إلى الأمام وحركتها الوهمية المتمثلة في عودتها إلى وضعها الاصلي.
2- التطور عملية زيادة الوعي بالعلاقة بين من يعرف وما يعرف: مثلاً عند سن الثانية أو الثالثة يستطيع الأطفال استخدام الكلمات لوصف ما يشعرون به واين يصابون بالأذى أو ماذا يريدون، فقد اصبحوا أكثر وعياً بحالتهم الذاتية كما يعون بمكانتهم المادية التي يشغلونها في الحيز المخصص لهم في هذا العالم.
3- التعلّم عملية خلق عضو وليست عملية تراكم آلية (تتم دون تفكير): مفهوم الديمقراطية مثلاً لا يمكن إدراكه بصورة كاملة إلا اذا ارتبطت أبعاده الاساسية بالاسم الذي نطلقه على ذلك المفهوم.
4- كل مفهوم مكتسب ينطوي على استدلال ما: هذه القضية تتحدى فكرة تعميم المثير، وهي الفكرة القائلة بانتقال الاستجابة الى مثير جديد لان المثير الجديد يشبه أو يماثل المثير الاصلي الذي استدعى الاستجابة.
5- الأخطاء ليست في الغالب نتيجة عدم الانتباه بل نتيجة لشكل أولي من التفكير الاستدلالي.
6- التعلّم القائم على الفهم يتطلب تنظيماً ذاتياً نشطاً، فالتنظيم الذاتي هو جوهر الموازنة.
7- التعلّم القائم على المعنى يتم عندما يزيل المتعلّم تناقضاً أو تعارضاً بين التنبوئات والنتائج.
8- التعلّم القائم على المعنى يحدث عن طريق نفي (الغاء) مستويات فهم سابقة غير كاملة.

جميع أشكال النفي (الالغاء) يبنيها الفرد ذاته وليست نتائجاً آلياً للتغذية الراجعة من البيئة. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 121)

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

المرحلة	العمر التقريبي	الخصائص
الحس حركية	0 - 20 سنة	- البدء بالاستفادة من التقليد والذاكرة والفكر. - البدء بمعرفة أن الاشياء تستمر في بقائها حتى وان اختفت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		- الانتقال من الأفعال المنعكسة على النشاطات الهادفة.
ما قبل العمليات المادية	2 – 7 سنة	- التطور التدريبي للغة والقدرة على التفكير الرمزي. - القدرة على التفكير المنطقي في اتجاه واحد. - لغة الطفل وتفكيره في هذه المرحلة متمركزان حول الذات.
العمليات المادية	7 – 11 سنة	- القدرة على حل المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية. - فهم قوانين الاحتفاظ، والقدرة على الترتيب والتصنيف. - اكتساب مبدأ المقلوبية (المعكوسية)
العمليات المجردة	11 –51سنة	- القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية. - يصبح التفكير علمياً بدرجة كبيرة. - القدرة على حل مشكلات لفظية وفرضية معقدة.

الاستعداد للتعلّم عند بياجيه:

الاستعداد للتعلّم في نظرية بياجيه له مفهوم نسبي، لأن حدود التعلّم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل، وما يميز هذه المرحلة من اساليب التفكير وأنماطه، وينبغي على المعلّم أن لا يواجه الطفل بمشكلات تتطلب أعمالاً تفوق مرحلة تطوره المعرفي كما يجب أن لا يعطل عليه ممارسة الأعمال العقلية التي يؤهله نموه المعرفي لممارساتها.

ان الطفل في نظرية بياجيه يمر في المراحل الأربعة بتتابع منتظم، ولكن الأعمار لكل مرحلة أعمار تقريبية، وتتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة على أخرى بالعوامل التكوينية والعوامل الثقافية العامة والبيئة وما يرتبط بها من عامل الخبرة الشخصية.

ويقول بياجيه: ان التطور المعرفي يتأثر بفرص تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية، وهكذا فان اتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الاشياء وتجريبها، مع الاشخاص ومناقشتهم يساعد كثيراً على فهم تطورهم المعرفي، وبالنسبة إلى تنظيم الخبرة التعليمية للأطفال هناك رأيان هما:

الرأي الأول: يطالب بالمطابقة الكلية بين الخبرات التعليمية وأنماط التفكير السائدة لدى الطفل.

الرأي الثاني: يطالب بالمطابقة الجزئية، ودعوى أصحاب هذا الرأي هي أننا يجب أن نستهدف تطوير النمو المعرفي للطفل لابقائه حيث هو، وأن هذا التطوير يستلزم وضع الطفل في مواقف تتطلب استخدام أنماط تفكير أعلى قليلاً من أنماط التفكير السائدة لديه.

العوامل التي تساعد المتعلّم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى:

يحدد بياجيه أربعة عوامل تساعد في انتقال المتعلّم من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى هي:

1- النضج.
2- الخبرات الفسيولوجية.
3- الارسال الاجتماعي.
4- التوازن. (مرجع سابق: 133-134)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية "برونر" في النمو المعرفي والتعلّم بالاكتشاف:

ولد جيروم .س. برونر عام 1915 وهو يعد واحد من أعظم علماء النفس المعاصرين، تخرج من جامعة هارفارد وأسس فيها مركز للدراسات المعرفية، وقد كتب برونر عدة كتب ومقالات تناول فيها النظريات المعرفية وأسس استخدامها وتطبيقاتها التربوية، وكان اهتمامه عميقاً بالبحث عن طرق تحديث التربية العلمية والمنهجية بالمدارس، ولذا فقد انتشرت آراؤه المتعلقة بالمناهج ونظرية التعلّم، التي أوردها في كتابه نحو نظرية للتعليم 1968.

ونادى برونر بضرورة وجود نظرية أو مجموعة من النظريات في مجال التعليم كي تتكامل مع نظريات التعلّم في رفع كفاءة العملية التعليمية كماً وكيفاً من خلال تتبع الاسس والخطوات اللازمة لتقديم المادة التعليمية للتلاميذ في صورة مناسبة.(الزيات، 1996 :173)

ويعد برونر من علماء النفس الذين يدعمون نظريات التعلّم المعرفية، ومع أنه يتفق في هذا مع أوزوبل إلا أنه يختلف عنه في تأكيده على دور التغيرات النمائية في التعلّم وتطبيقاتها في عملية التدريس، وتعرف نظرية برونور كنظرية في التعليم أو التدريس بسبب تأكيدها الأساسي على عمليتي التعليم والتعلّم.

ويبدي برونر اهتماماً كبيراً بنمو القدرات المعرفية لدى الطفل وضرورة بناء المنهج الدراسي محتوى وطريقة كي يتلاءم مع خصائص النمو، مثله في ذلك مثل بياجيه واوزوبل، حيث يرى برونر أن كلاً من النضج والبيئة ذات تأثيرات جوهرية على النمو العقلي المعرفي للطفل، بالاضافة إلى تأكيد برونر على بيئة التدريس، وربما كان أهم ما يميز نظرية برونر أنها أعطت وزناً أكبر لمسؤولية المدرس، بمعنى أن مسؤولية المدرس عن نواتج التعلّم ومخرجاته في ظل هذه النظرية أكبر من مسؤولية الطالب أو المتعلم.

ويتوقف فهمنا لنظرية برونر على فهمها لثلاث قضايا هامة ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً، وهذه القضايا تمثل المحاور الأساسية للنظرية نتناولها هنا بشيء من التفصيل. (أبو رياش وعبد الحق،2007 :137)

فروض نظرية برونر:

الفرض الاول: يحدث النمو المعرفي اعتماداً على التتابع والتكامل.

الفرض الثاني: هناك ثلاث أنماط لتعلّم أو معرفة أي شيء هي: التعلّم بالعمل أو من خلال العمل أو الفعل، التعلّم التصوري أو الأيقوني، التعلّم الرمزي أو المعرفة الرمزية.

الفرض الثالث: التعلّم بالاكتشاف أكثر فاعلية من التعلّم القائم على الحفظ الصم.

الاستعداد للتعلّم عند برونر:

يبدأ برونر حديثه حول قضية الاستعداد للتعلّم بالفرضية التالية "يمكن تعليم أي موضوع بفاعلية، وبشكل عقلي أمين، لأي طفل في أي مرحلة من النمو".

وبناء على هذه الفرضية فإن مهمة المعلّم هي المطابقة بين طريقة تقديم المادة للمتعلّم وبين طريقته في تمثيل المعرفة، وهي مهمة تتطلب تمثيل البناء الاساسي للموضوع بتعابير طريقة الطفل في النظر إلى الاشياء،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهي لا تتعدى كونها مهمة ترجمة ليس إلا، وهذا يعني أنه لابد من بناء منهاج يحتوي في معظمه على الأبنية الاساسية للمادة الدراسية، بحيث يمكن تعديلها بشكل يتفق مع طريقة تمثيل الطفل للخبرات في مرحلة معينة.

ويرى برونر أن الهدف الأول لفعل التعلّم، هو أن يخدم المتعلّم مستقبلاً، وهنا فإن فاعلية وكفاية المادة الدراسية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية يؤثر كل منها في قدرة المتعلّم على تعلم المادة والسيطرة عليها، وهذه العوامل هي:

1- طريقة العرض: ويقصد بها حالة التمثيل التي توضع فيها المادة الدراسية (التمثيل الحركة، التمثيل الأيقوني، والتمثيل الرمزي).

2- الاقتصاد: ويقصد به كمية المعلومات اللازمة أو الواجب أن تحفظ في الدماغ لفهم الموضوع، فكلما احتاج المتعلّم إلى معلومات أكثر لفهم موضوع ما، ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة وبالتالي قلت الاقتصادية.

3- القوة الفعّالة: ويقصد بها القيمة التوليدية لمادة التعلّم، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمية ازدادت فاعلية البناء، ويمكن أن يمثل ذلك بقدرة البناء على الربط بين الأمور التي تبدو وكأنها منفصلة عن بعضها البعض. (مرجع سابق : 143- 144)

التعلّم بالاكتشاف عند برونر:

يعرف برونر التعلّم الاكتشافي بأنه إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل أو موقف التعلّم في صيغ أو نماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة.

ويرى برونر أنه يمكن تعميم أو تنظيم مواقف التعلّم بطريقة تيسير عملية التعلّم بالاكتشاف ويمكن أن يتحقق هذا اذا اتسم الموقف المشكل أو موقف التعلّم بالخصائص التالية:

- عندما تكون الوسائل المتاحة –بصورتها الراهنة– لا تؤدي إلى الغايات المرجوة أو المستهدف تحقيقها، ومن ثم تحتاج إلى إعادة تنظيم.
- عندما تفتقر بنية موقف التعلّم أو الموقف المشكل بصورتها الراهنة إلى الاتساق أو المنطقية، ومن ثم تحتاج إلى استحداث نماذج بنائية جديدة.
- عندما تتناقض المعلومات المعروضة أو تتعارض مع بعضها البعض أو عندما يكون هناك نوع من عدم الانتظام في المواد المراد تعلمها حيث يخلق هذا لدى المتعلّم مجالاً للاحساس بالتنافر أو عدم الاتساق أو عدم التوازن المعرفي أو التوتر ومن ثم يسعى إلى اختزال التوتر واستعادة التوازن المعرفي.
- عندما يستثير المعلّم المتعلّم لحل هذا التعارض أو التناقض أو عدم الاتساق وهذه الاستثارة العقلية تنشط ذهن المتعلّم ويتحول من موقف المتلقي إلى موقف المشارك ومن موقف السلبية إلى موقف النشاط والإيجابية، فيسعى إلى إعادة صياغة الموقف أو تنظيمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص التعلّم بالاكتشاف عند برونر:

- الديمومة: تبقى نواتج التعلّم بالاكتشاف داخل البناء المعرفية للمتعلّم لمدة أطول من نواتج التعلّم القائمة على الطرق التقليدية الأخرى مثل: التلقي– الحفظ..الخ.
- إيجابية المتعلم: يؤدي التعلّم بالاكتشاف لأن يكون وجود المتعلّم نشط وإيجابي ومشارك في عملية التعلّم كما أنه يزيد من استمتاع المتعلّم بما يتعلم وهذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الاخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب.
- تنمية المرونة الذهنية: يساعد التعلّم بالاكتشاف المتعلّم في تكوين تعميمات ومبادئ وعلاقات جديدة كما يساعد على تنمية المرونة الذهنية لدى المتعلم.

دور عملية اكتساب المفاهيم في التعلّم عند برونر:

يرى برونر أن عملية اكتساب المفاهيم تشكل أهمية بالغة لكل من النمو المعرفي والتعلّم، وتتمثل أهمية المفاهيم من وجهة نظر برونر فيما يلي:

- أنها تشكل الاساس البنائي للمادة التعليمية وأساليب التفكير المرتبطة بها.
- أنها تعكس في العادة الثقافة أو الإطار الثقافي التي ينشأ فيه الفرد.
- أن الفرد يقوم بعملية ادخال للصور والرموز الموجودة في ثقافته والتي تبنى على المفاهيم السائدة التي تشكل أساس النمو المعرفي للفرد كماً وكيفاً، ما ينعكس على خصائص البناء المعرفي له. (الزيات، 1996: 318-329)

نظرية جانيه في النمو المعرفي:

يفسّر جانيه النمو المعرفي بناءً على نمط التعلّم التراكمي، كما حدد على أن الذكاء عبارة عن بناء مستمر لمنظمات معقدة من الامكانات المتعلمة الناتجة عن تراكم خبرات المتعلّم، كما يقول أن الأطفال ينمون لأنهم يتعلمون منظومة من القوانين تزداد تعقداً باستمرار، كما يقول أن السلوك المبني على القوانين المعقدة يظهر لأن الطفل قد تعلّم المتطلبات المسبقة من منظومات القوانين الأسهل.

ويفترض جانييه أيضاً وجود الاستعداد المسبق للتعلّم، إذ يستطيع المتعلّم تعلّم أي خبرة إذا ما توافرت لديه المقدرات السابقة والضرورية للتعلّم الجديد، وقد حدد نقطة البدء في التعلّم بالنقطة التي يتم فيها تحديد السلوك المدخلي، وذلك بالكشف عما لدى المتعلّم من خبرات تتعلق بالتعلّم قبل البدء في عرض الخبرة الجديدة. (أبو رياش وعبد الحق،2007: 146)

لقد أعطى جانيه أهمية كبيرة للمتطلبات السابقة التي تتضمن المعلومات، والمعارف، والخبرات الضرورية للتعلّم الحالي، والتي يتم تبنيها في كثير من المجالات غير التعليمية.

شروط التعلّم عند جانيه:

من الملاحظ اهتمام نظرية جانيه بالجانب التطبيقي للتطور المعرفي وقد اشترط جانيه شرطان لكل نمط تعليمي وهما:-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اولا :– الظروف الداخلية كاستعدادات المتعلّم وقدراته وميوله ودوافعه ومدى اتقانه للتعلّم الأولي الذي يعتبر متطلباً سابقاً للتعلّم الأعلى منه في السلّم الهرمي.

ثانيا:– الظروف الخارجية كالبيئة التعليمية الخارجية وما تتطلبه من تنظيم وهذا الشرط يتعلّق بالجو المادي للبيئة التعليمية كهندسة غرف الصف ومدى مناسبتها لعدد الطلاب واضائتها وتهويتها وعدد المقاعد فيها...الخ. وكذلك كفاية المعلّم وجودة التعليم وجودة المنهاج المدرسي والتالي يتعلق تنظيم محتوى المنهاج بتوفير الشروط الخارجية التي تساعد المتعلّم على التعلّم بطريقة أفضل وأسرع .(دروزة، 2000: 101)

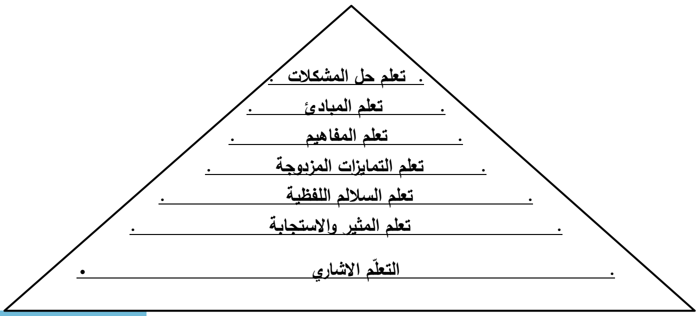
تسهيل عملية التعلّم:

يقول جانيه أن فهم ظاهرة الاحتفاظ شرط أساسي لكل النشاطات العقلية، ولذا فهناك ضرورة قصوى من وراء فه الطريقة أو الطرق التي يتم بواسطتها تعلّم الاحتفاظ، ان التناقض الواضح في تفكير الأطفال حول كمية الوسائل التي تكسب من وعاء إلى آخر وقولهم أن الكمية تتغير بناء على شكل وحجم الوعاء كان بمثابة تحد لكل المشتغلين والمهتمين بالنمو المعرفي، ويفترض جانيه ثلاث عمليات أساسية لتطور الاحتفاظ أو الثبات، وهي الضرب المنطقي وقابلية العكس والكيان المستقل.

ان موقف جانيه من هذه القضية فهو متسق مع موقفه النظري العام من قضية النمو المعرفي، أي أن جانيه يفسّر فشل الاطفال إزاء التجربة السابقة، بان هؤلاء الأطفال لا يمتلكون بعد المتطلبات السابقة للقيام بتلك المهمة، إن الطفل ينجح في تجربة الوسائل متى ما تراكمت لديه النتاجات التعليمية المتتابعة دون خلل في تعلّم أي مستوى منها خاصة تلك الأقرب إلى قاعدة التعلّم الهرمي لديه.

تسلسل عملية التعلم:

ان الأطفال ينمون عندما يصبح بالإمكان تعليمهم، لهذا يرى جانيه أن لنظريته تطبيقات مباشرة على التعلّم المدرسي، فالتعليم يؤثر في نمو الأطفال المعرفي، ولأن المدرسة هي المكان الوحيد الذي تعطى فيه المعلومات بشكل بنائي مركز، فإن أثر المدرسة يكون عظيماً، إن نظرية جانيه في التعلّم التراكمي تفترض أن الاستعداد لا يعتمد على متطلبات قبلية لتعلّم ما هو معقد أكثر، وفي حالة عدم تمكن الطفل من تعلّم مهمة ما، والسيطرة على هذه المهمة، فإن على المعلّم أن يعود إلى الوراء ويتساءل ما هي المتطلبات القبلية من المهمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى الآن؟ ثم عليه أن يخطط برامج تعليمية على ضوء إجابته عن السؤال، حتى يتمكن المتعلّم من الوصول إلى المهمة المعقدة، ويشير جانيه إلى أن التعلّم يسير بشكل هرمي، بدءاً من التعلّم الإشاري إلى تعلّم حل المشكلات، والشكل التالي يظهر هرم التعلّم عند جانيه. (أبو رياش وعبد الحق،2007: 147)



www.manaraa.com

ترجع أهمية هرم جانيه التعلّمي إلى قيمته النظرية المتضمنة نظرة تراكمية لعملية التعلّم، بالإضافة على كونه أول نظام يهتم بتعلّم الإنسان بالتفصيل في المواقف المختلفة.

ويفترض جانييه أن هناك عدداً من النتاجات لعملية التعلّم هي :

(الارتباطات اللفظية، التمييز المتعدد، المفاهيم، استخدام القواعد والمبادئ، حل المشكلات) (مرجع سابق: 148)

ويفترض جانيه أن التعلّم يحدث وفق عمليات ذهنية تمثل مؤشرات معرفية، لأنه يتحدث عن عمليات تحدث داخل المتعلّم، أي عمليات داخلية ينشط فيها المتعلّم ذهنياً لممارسة عدد من العمليات للوصول إلى حالة الفهم للمفهوم، ومن ثم حل المشكلة التي تتضمن توافر جميع حالات التعلّم السابقة.

وقد حدد جانيه عدداً من العمليات الداخلية التي تحدث في ذهن المتعلّم عندما يواجه موقف أو خبرة، أو حدث يتفاعل معه بهدف استقباله، وتميزه وتخزينه، وقد وضع جانيه هذه المراحل في الشكل التالي:

1- مرحلة الدافعية (الاستثارة)

التوقعات

2- مرحلة الفهم أو الوعي.

مرحلة الاكتساب

3- مرحلة الاكتساب.

مرحلة الاحتفاظ

4- مرحلة الاحتفاظ.

مرحلة الاستدعاء أو التذكر

5- مرحلة الاستدعاء أو التذكر.

مرحلة التعميم

6- مرحلة التعميم.

مرحلة الأداء

7- مرحلة الاداء.

مرحلة التغذية الراجعة

8- مرحلة التغذية الراجع.

التعزيز

حيث يمثل التعلّم ثماني عمليات داخلية، تبدأ بعمليات التوقع، وتنتهي بالتعزيز الذاتي للفرد على تفاعله، والعمليات الذهنية المناسبة التي أجراها في موقف التعلم.

توقعات المعلّم من طلابه تحدد استجابة المتعلمين، فالمتعلمين يستجيبون كما نتوقع منهم الإجابة أو الأداء، والمعلمون هم العملاء الأساسيون في عمليات التطبيع التعليمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستعداد التطوري للتعلّم عند جانيه:

الاستعداد التطوري للتعلّم لدى المتعلّم ليس صفة مطلقة يستدل عليها من مرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها المتعلّم، بل أن الاستعداد يختلف من موضوع إلى آخر متأثراً بأمرين: متطلبات تعلّم الموضوع من المقدرات السابقة، والمستوى الذي بلغه المتعلّم في تحصيله لتلك المقدرات، لذلك فإن الفروق بين المتعلمين في الاستعداد التطوري للتعلّم هي فروق كمية تتصل بعدد المقدرات العقلية ومستوياتها.

مقارنة بين نظرية بياجيه، وبرونر وجانيه في النمو المعرفي

وجه المقارنة	بياجيه	برونر	جانيه
مستوى النمو المعرفي	يمر المتعلّم خلال سلسلة من المراحل المرتبة ترتيباً جيداً الحس حركية، ما قبل العمليات، المادية ثم المجردة)	يمر المتعلّم في ثلاث مستويات مختلفة (العمل والحركة، الصوري والرمزي)	لا توجد هناك مراحل عامة، بل مراحل ضمن المهمة نفسها (الإشاري، م–س، التسلسل، الترابطات اللفظية..الخ.
طبيعة المستويات المعرفية	كل مرحلة تصبح جزءاً من المراحل التي تتبعها، وعندما يتعامل الطفل مع مهمة فإنه يتعامل معها بناءً على المستوى الذي هو فيه.	يستعمل المتعلّم أفضل مستوى من هذه المستويات من الناحية الاقتصادية لإنجاز المهمة.	أهمية المراحل تظهر من خلال المعلومات السابقة التي يجلبها المتعلّم معه إلى الموقف التعليمي، يبدأ المتعلّم عادة من حيث تنتهي معلوماته السابقة.
كيف ينتقل المتعلّم إلى مستوى أعلى	من خلال التفاعل بين النضج والخبرة	عن طريق التعلّم والاكتشاف	عن طريق التعرض لمشكلات جديدة والسيطرة على مفاهيم كل مستوى
التنظيمات التربوية	يجب أن تقدم للمتعلّم مهمات في مستواه بحيث يمكنه أن يتعلمها. هذه المهمات سوف تسرع انتقاله إلى المراحل الاخرى.	يجب أن يشجع المتعلم على اكتشاف البيئة التي يعيش فيها	يجب التأكد بأن المتعلّم قد تعلم كل المتطلبات القبلية قبل تعلمه المهمات الجديدة، والتعليم يجب أن يسير حسب تسلسل واضح.

(أبو رياش وعبد الحق، 2007: 149– 151)

النظرية الجشطلتية :

ظلت نظريات التعلّم السلوكية أو الارتباطية تستقطب اهتمام علماء النفس لعدة عقود من القرن العشرين، وبصفة خاصة علماء النفس الأمريكان الذين بدوا مفتونين بالفكر السلوكي وما يثيره من محاور وقضايا أساسية أهمها القابلية للقياس والملاحظة والموضوعية، على عكس الاستبطان وما يكتنفه من صعوبات، ولذا كان هجوم السلوكيين على أسلوب الاستبطان كأداة لفهم ودراسة السلوك الانساني شديدة، وبينما كان واطسن يقود الحركة السلوكية بمقاله الشهير "علم النفس كما يراه السلوكيين" الذي ظهر عام 1916، كانت هناك مجموعة من علماء النفس الالمان يتناولون ظاهرة التعلّم من منظور مختلف وهو المنظور الجشطلتي.

كما يعرف الجشطلت بأنه كل متسق أو منتظم أو ذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع.(أبو رياش وعبد الحق، 2007: 235)

وقد ظهرت سيكولوجية الجشطلت في المانيا في الوقت نفسه تقريباً الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا، وكلمة جشطلت معناها صيغة أو شكل وترجع هذه التسمية إلى أن دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بيّنت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون فيها المدرك وإنما الشكل أو البناء العام. (غانم، 2002: 165)

ولا يقبل أصحاب هذه المدرسة الاتجاه التحليلي العنصري الذري الذي تقوم عليه النظريات السلوكية الشرطية وبالتالي يرفضون مبدأ إمكانية تحليل السلوك إلى وحدات الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة في العالم الخارجي، ويعتبر الاتجاه السلوكي اتجاهاً غير علمي أصيل في الدراسات السلوكية، ذلك لأنه يحول السلوك الحيوي الى نمط من النظام الآلي الميكانيكي الذي يرتبط فيه استجابات الفرد بمثيرات فردية خاصة كما أنه يعطي للميكانيزمات الفسيولوجية داخل الكائن الدور الأساسي في تفسير السلوك.

بيد أن علماء الجشطلت لا ينظرون للسلوك الحيوي عامة والسلوك الانساني خاصة هذه النظرية الذرية الميكانيكية، ويحلون محلها مسلمات تعتمد على أن السلوك الحيوي سلوك كتلي –Molar– غير قابل للتحليل وأن هذه الصفة الكلية الكتلية هي التي تحقق لأجزاء الجشطلت الاعتماد الوظيفي فيما بينها المستمد بدوره من هذه الصيغة الكلية. (عبد الكريم، 2003: 128)

ظهرت مجموعة من علماء النفس في ألمانيا في عشرينات هذا القرن اهتموا بدراسة ظاهرة الادراك، ومن أكبر دعاة هذا الاتجاه كوهلر (1887 –1967)، وان نظريات المجال ترتكز على العمليات التي تحدث بين المنبهات من جهة وبين الاستجابات من جهة أخرى كما وتنظر إلى التعلّم كنظام افعال من الطاقة في بيئة معينة تحيط به، وهو في تفاعل مستمر مع بقية النظم الأخرى في بيئته ومن خلال هذا التفاعل يحدث التغير وهذا التغيير هو نتيجة التعلّم هذا. (محمد، 2004: 304)

ومن أشهر منظريها فرتمير (1880–1942) وقد انضم إليه في وقت مبكر كيرت كوفكا (1886–1941) ولفجانج كوهلر وقد نشر الأخيران أبحاثاً أكثر من فرتيمر نفسه، والنظرية الجشطلتية واحدة من بين عدة مدارس متناسقة ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين، كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية. (غانم، 2002: 165)

الفروض التي تقوم عليها نظرية الجشطلت:

الفرض الاول: عند مواجهة الكائن الحي لمشكلة ما، يصبح في حالة من عدم التوازن المعرفي فيعمل على حل هذه المشكلة لاستعادة التوازن.

الفرض الثاني: يعتمد نجاح الكائن الحي في حله للمشكلات التي تواجهه على الكيفية التي يدرك بهام محددات أو خصائص الموقف المشكل أي حدوث عملية الاستبصار.

الفرض الثالث: تحدث عملية الاستبصار من خلال الادراك المفاجئ للعلاقات بين الوسائل والغايات أو إعادة التنظيم الادراكي لمحددات الموقف المشكل.

الفرض الرابع: يحدث التعلّم الجشطلتي عن طريق الاستبصار.

الفرض الخامس: التعلّم القائم على الاستبصار أكثر قابلية للتعميم وأقل قابلية للنسيان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرض السادس: يعتمد التعلّم عند الجشطلت على دافع أصيل لدى الكائن الحي هو استعادة التوازن المعرفي. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 240)

ويعتمد الجشطلت على عدة مبادئ للتعلّم وهي: استعادة التوازن المعرفي دافع أساسي للتعلّم، وتنظيم عرض المادة ييسر حدوث عملية الاستبصار، والكل يحدد الجزء، والبناء على المألوف يساعد المتعلّم على الاستمرار في التعلم.

مبادئ التعلّم في نظر مدرسة الجشطلت:

1- الادراك الكلي سابق على الادراك الجزئي، فالفرد عندما يدرك شيئاً معيناً يخرج أولاً بانطباع عام كلي ومبهم، ثم يأخذ تدريجياً في ادراك التفاصيل والدقائق والجزئيات.

2- يتم التعلّم عن طريق التمييز بين عناصر الموقف فالانسان يدرك العناصر المكونة للموقف على أنها ذات استقلال خاص، وفي نفس الوقت لها علاقة بغيرها من العناصر الأخرى الموجودة معها في الموقف، فالتعلّم كادراك يسير من الكليات المبهمة إلى الجزئيات المفصلة الدقيقة.

3- إعادة تصميم أجزاء المجال في كل جديد فبعد أن يتم تحليل الموقف وإدراك أجزائه وإدراك علاقة كل بالآخر، فإن الانسان يسعى إلى صياغة هذه الأجزاء في كليات جديدة.

4- التعميم: ويبدو التعميم عندما يستخدم الفرد أحد الموضوعات التي سبق له أن استخدمها في مواقف جديدة تختلف عن المواقف الأولى التي استخدمها فيها. (العيسوي، 2003: 31-32)

تفسير التعلّم: البصيرة أو ادراك العلاقات

ويرى أصحاب هذه المدرسة (المدرسة الادراكية) أو مدرسة التعلّم بالاستبصار أن التعلّم يقوم على قيام علاقات واضحة يفهمها المتعلّم ويدركها ويسير عليها في تعلمه وليس على المحاولة والخطأ كما جاءت بها نظرية ثورندايك. (محمد، 2004: 304)

ان القانون الرئيسي الذي يخضع له المجال السلوكي هو قانون التنظيم أو كما يسمى في كتابات الجشطلت قانون الامتلاء، ويتضمن هذا القانون مبدأين أساسيين هما:

أ- ان الكل أكبر من مجموع الأجزاء.

ب-ان ادراك الكل سابق على ادراك الأجزاء .(عبد الكريم، 2003: 13-131)

لقد استنتج كوهلر من جميع تجاربه إلى أن التعلّم لا يقوم على المحاولة والخطأ بل على شيء آخر هو الفهم القائم على إدراك علاقات جديدة توجد في المجال الادراكي، وقد تبرز هذه العلاقة فجأة أثناء معالجة المشكلة، وقد أطلق اصحاب هذه المدرسة (مدرسة الجشطلت) على هذا النوع من التعلّم بالاستبصار، وتؤكد نظرية المعرفة المجالية كذلك على فرضية السلوك، وأن التعلّم يتضمن حصول الاستبصار (على حصول تركيب معرفي أكثر لكامل الموقف). (محمد، 2004: 305)

أما بالنسبة للتجارب الحديثة التي أجراها العديد من علماء النفس مثل برون، ودنكر وبيبر، بيّن أن عملية الاستبصار ليست دائماً عملية تعلّم تؤدي إلى توصّل المتعلّم إلى الحل المطلوب بشكل فجائي، بل أنها في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الغالب عملية تعلّم تدريجي يدرك فيه المتعلّم العلاقات المختلفة التي بالموقف ويحاول تنظيمها وإعادة هذا التنظيم في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف التدريجي.

وهكذا من خلال التجارب الجشطلية القديمة والحديثة يمكن القول أن التعلّم بالاستبصار يتأثر بالعوامل التالية:

1- يتوقف التعلّم بالاستبصار على قدرة الفرد العقلية ودرجة نضجه، فكلما كان الفرد أكثر ذكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار في تعلمه، فالطفل في المرحلة الأولى قلما يستخدم طريقة الاستبصار بينما تلاميذ الثانوية أقدر على ذلك. (غانم، 2002 :166)

2- الخبرة: يرفض الجشطلت الرأي القائل بأن الخبرة هي المفسّر الوحيد للعمليات الإدراكية، والخبرة لديهم تلعب دوراً في عملية التعليم كما تلعب دوراً في الادراك ولكن هذا الدور لا يعتبر بحال المسؤول الوحيد عن تفسير هاتين العمليتين، ولهذا أدخل الجشطلت مصطلحاً جديداً بدلاً من الخبرة وهذا المصطلح هو الألفة التي لا تقتصر على المعرفة المجردة بموقف معين أو شيء معين بل تتضمن الألفة وجود خطة أو فكرة معرفية عن الموضوعات الموجودة في الخبرة المباشرة للفرد. (عبدالكريم، 2003: 133)

3- يتوقف الاستبصار على أن يكون الموقف التعليمي منظماً بطريقة يسمح بملاحظة عناصر الموقف كلها.

4- ان التعلّم بالاستبصار يحدث عقب فترة من البحث والتنقيب ففي مراحل التعلّم الأولى قد يقوم الكائن ببعض التجارب ويفشل فيها قبل أن يتوصل للحل، والواقع أن الفرد يلجأ إلى فرض فروض للحل فهو يتبع الطريقة العلمية في التوصل على الحل الصحيح، وهم لا ينكرون بأن عامل الصدفة قد يحل المشكلة ولكن الصدفة ليست أهم خطوة في حدوث التعلّم كما يدعي السلوكيون وأنصار فكرة الحل بالتجربة والخطأ.

5- ان الحلول المبنية على الاستبصار تتكرر بسهولة إذ يكفي أن يتوصل القرد على الموز مثلاً في سقف القفص باستخدام الصندوق حتى يعيد الحل في المرات القادمة. (غانم، 2002: 167)

شروط التعلّم بالاستبصار وعوامل حدوثه:

يمثل التعلّم بالاستبصار أهم النتائج الجوهرية التي جاءت بها مدرسة الجشطلت، ويرتبط حدوثه بعدد من العوامل وهي:

1- لكي يحدث الاستبصار يجب أن تكون المشكلة المطروحة أو الموقف المشكل قابل للحل وفي مستوى إدراك الكائن الحي وتكوينه العقلي.

2- يجب أن تتضمن عناصر المشكلة أو محدداتها إمكانات الحل بمعنى أن تكون هناك علاقات كامنة أو غير مرئية أو غير مباشرة تقبل إعادة التنظيم بحيث يكون في مقدور الكائن الحي بشيء من الجهد إدراكها.

3- أن يستثير الموقف دافعية الكائن الحي أو المفحوص للإقبال على حل المشكلة بحيث يكون هناك حد أدنى من الدوافع التي تضمن استمرار الكائن الحي في العمل على حل المشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- لا يحدث الاستبصار مستقلاً تماماً عن الخبرات السابقة فبالاضافة إلى نزعة الكائن الحي إلى إعادة التنظيم الإدراكي لعناصر الموقف المشكل والكائن الحي ينقل خبراته ويوظف ما سبق أن تعمله في موقف الاستبصار.

خصائص التعلّم بالاستبصار:

ينطوي التعلّم بالاستبصار على عدد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنواع التعلّم الأخرى وهي:

- الاستبصار يحدث بصورة مفاجئة.
- منحنى التعلّم بالاستبصار ذو بداية بطيئة.
- الحل القائم على الاستبصار يكتسب كلية من محاولة واحدة.
- التعلّم بالاستبصار لتعلم قائم على الفهم.
- القابلية للتعميم.
- الاستبصار معزز ذاتي. (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 243-244)

قوانين التعلّم في نظرية الجشطلت:

يفسّر الجشطليون التعلّم بمبدأ التنظيم تعضده قوانين أخرى تساعد على التنظيم، ومن أهم هذه القوانين:

1- قانون التنظيم: نحن ندرك الأشياء اذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال، قوائم أو مفاهيم يسهل فهمها وحفظها.

2- مبدأ الشكل على أرضية: وهذا القانون يعتبر أساس عملية الإدراك، حيث ينقسم المجال الإدراكي لظاهرة ما إلى الشكل وهو الذي يكون مركزاً للانتباه، إضافة إلى الأرضية وهو بقية المجال الذي يعمل فيه كخلفية متناسقة.

3- مبدأ التشابه: ومؤداه أن الأشكال المتشابهة تميل إلى أن تتجمع في وحدة إدراكية متكاملة فاذا نظرت إلى جمع من الناس مكون من اليابانيين والاوروبيين، فإنك تميل لأن تدرك كل جماعة على حدة، وفي مجال التطبيق في التربية فان مبدأ التشابه يعني أن الخبرات المتشابهة على اختلاف أنواعها سواء أكانت خبرات معرفية أو خاصة باكتساب المهارات.

4- قانون التقارب: ان التقارب في المكان والزمان يسهل إدراكها كصيغ بعكس الاشباء المتباعدة، واذا طبقنا هذا القانون على التربية نجد أننا نميل إلى إدراك الأمور التي تحدث متقاربة كوحدة واحدة، مثلاً إذا سمعنا صوت انفجار وتلاه صراخ فإننا نربط بينهما على الرغم من أن الصراخ قد لا يكون له علاقة بالانفجار، كما أن الحوادث البعيدة أصعب في تذكرها من الحوادث القريبة.

5- قانون الاغلاق: ان الأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة، فإحساسنا بالنقص في المعلومات في مسألة أو موضوع ما يجعلنا قلقين ومشغولين حتى يتم الإغلاق ونحصل على المعلومات الناقصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- قانون الاستمرار: أننا ندرك الخطوط المتقطعة على أنها خطوط متصلة ومستمرة، وينطبق هذا على التعلّم والتذكر، فالحوادث ذات الصفة الانفعالية الحادة تبقى كذلك حين تذكرها حتى بعد مضي وقت طويل على حدوثها، وكذلك تحتفظ الحوادث ذات الصبغة المحزنة أو المضايقة بهذه الصفة وقت تذكرها.

7- قانون الشمول: الأشياء تدرك كصيغة، إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها كلها، فإن ثلاثة أضلاع توضع بصيغة معينة تعطينا مفهوم المثلث، فالكل أكثر من مجموعة أجزائه. (غانم، 2002: 168- 169)

نظريات تستند على تعدد انماط التعلّم:

ان مشكلة ما اذا كان التعلّم يحدد وفق نمط متميز لا تزال غير معلومة وأنه من الأهمية بمكان الاشارة إلى أن منتصف الستينات وما بعدها شهدت العديد من التطورات فيما يتعلق بنظريات التعلّم، ويمكن توضيحها بالاشارة إلى ما يلي:

ان علم النفس عموماً ونظريات التعلّم بشكل خاص تأثرت إلى درجة كبيرة جداً بازدهار المدرسة السلوكية ممثلة بثورندايك وواطسن ولكن مجال علم النفس في الوقت الحاضر تعرض إلى ضمور حاد في تأثير هذه المدرسة وهذا بدوره أدى حقاً إلى تكيف السلوكيين الجدد مع الموقف الجديد.

استناداً إلى وجهة نظر السلوكيين فإن التجريد في ظاهرة المتعلّم يعتمد إلى درجة كبيرة على الحيوانات، وهذا ما أدى إلى ظهور قوانين مهمة في مجال تفسير التعلّم ولكن التجريب على الحيوانات تقلص إلى درجة كبيرة ووضع التأكيد في الوقت الحاضر على الانسان في مواقف حقيقية في المدارس وفي الصفوف وفي المجتمع ومؤسساته وغيرها، ان اهتماماً ملحوظاً أُعطي في الوقت الحاضر إلى العمليات العقلية العليا كنتيجة لزيادة عدد الدراسات على الكائنات الانسانية.

لقد اعتقدت النظريات الكلاسيكية في التعلّم بأن نوعاً واحداً من التعلّم قادراً على تفسير كل جوانب التعلّم ما عدا تولمان سكنر (Skinner) وفي الوقت الحاضر فإن العديد من المنظرين في مجال التعلّم يعتقد بتعدد أنواع التعلم، ان الأنماط السابقة غير قادرة في تفسير التعلّم وفقاً للمقومات الحديثة، لذا فإن بعض منظري التعلّم هم من المعتقدين بتعدد أنماط التعلّم والمنظر وفق هذا الاتجاه يجلب أفكاره ومفاهيمه منتقاة من وجهة نظر منظمة متعددة ويرتبها وينتج منها إطاراً منتظماً لنفسه وفي الاستعارة من الانماط المتعددة فإن البعض منهم يركز على السلوكية وآخرين على النظرية المعرفية المجالية.

العالم كانيه:

هو واحد من علماء النفس التربويين المعرفيين وهو يشير إلى ثمانية أنواع مفضلة من التعلّم مبتدأ من التعلّم الشرطي الكلاسيكي والاجرائي ومنتهياً بتعلم المفاهيم وحل المشكلات.

ان النموذج الذي يقدمه كانيه هو من نمط Information Processing أي معالجة المعلومات حيث ينظر إلى العمليات التعليمية الإنسانية بأنها شيء مشابه إلى عمل الكمبيوتر، هذا ويعطي (كانيه) أهمية قليلة لمفهوم الاستبصار، لذا فهو يقلل من استخدام أفعال من قبيل (أعرف، أفهم) في حين يعطي الاهتمام إلى الأهداف التربوية بدلاً منها، لذا فهو يدعو إلى استخدام أفعال العمل الصريح مثل (أذكر، اشتق، حدد) وبالنسبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لـ (كانيه) فإن التعلّم هو تغيّر في ميل أو قدرة الإنسان والذي يمكن الاحفاظ به وهو تغيّر لا يمكن اسناده إلى عملية النمو (انه يوضح نفسه كتغير في السلوك الملاحظ ويحدث تحت شروط معينة يمكن ملاحظتها).

ان أكثر الجوانب الأساسية للمتعلّم لدى (كانيه) هي حواسه، جهازه العصبي المركزي، وعضلاته، وأن دوافع المتعلّم وأهدافه ومقاصده، وتوقعاته وتبصّره لها أهمية ثانوية وأن العوامل التي تؤثر على التعلّم تحدد أساساً بالأحداث في بيئة الفرد، كما يؤكد كانيه على دور التعلّم الشرطي الوسيلي ويعطي للتعلّم الشرطي الكلاسيكي اهتماماً ضئيلاً، ويرى أن التعلّم الشرطي الوسيط الذي يحدث في المدرسة يرجع إلى درجة كبيرة إلى معالجة المعلومات Information Processing والذي هو تركيب من العمليات التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي للمتعلّم وأن أنماط التعلّم الثمانية لدى كانيه هي : (محمد، 2004: 300- 301)

1- التعلّم الاشاري : وهي الاستجابة الشرطية الكلاسيكية لبافلوف حيث يتعلم الكائن لعمل استجابة معممة إلى اشارة أو بهدف أن تنسحب اليد من الأشياء الحارة.

2- التعلّم عن طريق المنبه بالاستجابة: وهو التعلّم الشرطي الاجرائي وهو عملية تعديل الاستجابة وهي استجابات طوعية او منتقاة لمثيرة مثلاً تقليد لفظ كلمة أو عمل اشارات كتابية على ورقة.

3- التعلّم المعياري: وهي سلسلة من الافعال فيزيائية تؤدى بترتيب ثابت مثلاً الكتابة بالقلم تشغيل ماكنة سيارة.

4- الارتباط اللفظي: وهي الاستجابات اللفظية غالباً ما تكون مفيدة أكثر من أنواع التعلّم المعقد مثلاً ترديد الحروف الهجائية تسمية شيء اعطاء معاني مماثلة لكلمات أجنبية.

5- التميز المتنوع: وهي الاستجابة بشكل مختلف بنفس المثير مثلاً اعطاء كلمات مترادفة لكل كلمة من مجموعة كلمات أجنبية.

6- تعلم المفهوم : وهي الاستجابة لمثير جديد استناداً إلى الخواص المجردة التي تشترك بها مع مثيرات سابقة تم التعرض لها، مثلاً تصنيف مجموعة من الحيوانات.

7- تعلم المبادئ: ربط مفهومين أو أكثر في مبدأ واحد مثلاً استخدام مبدأين المساحة = الطول × العرض.

8- حل المشكلات : وهو استدعاء المبادئ التي تعلمها سابقاً أو تكوين مبادئ ذات مستوى أعلى لتحقيق بعض الأهداف مثلا كتابة مقالة عمل تشخيص طبي، الترجمة من لغة لأخرى، التحكيم في مباراة كرة قدم. (مرجع سابق: 302)

التعلّم المبرمج:

أدت أبحاث سكنر إلى تطوير تقنيات تعليمية مختلفة مثل الآلات التعليمية والمخابر اللغوية ولعل من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الإشراط الإجرائي ما يسمى بالتعليم المبرمج. (غانم، 2002: 157)

ويعتبر التعلّم المبرمج أحد المجالات الرئيسية لتطبيق مبادئ التعلم، وهو اسلوب يعتمد على استخدام أسلوب التعليم الفردي والتغذية المرتدة الفورية من مصدر آخر غير المعلّم بغرض تحسين كفاءة عملية التعلّم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفردي، ويستخدم التعليم المبرمج وسائل مختلفة منها الكتب المبرمجة والأجهزة التعليمية، والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي. (ارنوف، 2005: 346)

ويتلخص التعليم المبرمج في تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً ومرتبة على نحو معين لتحقيق الأهداف المطلوبة، يتعلم الطلاب المادة تدريجياً فيتقدمون من خطوة لأخرى حتى يتمكنون من إنجاز المادة، وفي أثناء ذلك تقدم لهم التغذية الراجعة في كل خطوة من خطوات تعليمهم من أجل تصحيح الإجابات الخاطئة حيث لا يتم الانتقال من خطوة لأخرى إلا إذا تمكنوا من اتقان الخطوة السابقة، وتقدم المادة إما بواسطة آلات تعليمية أو كتب منظمة وفق ما يتطلب التعليم المبرمج. (غانم، 2002 :157)

يحدد موضوع التعليم مسبقاً، ويقسم على خطوات معينة على هيئة أسئلة ويبدأ التلميذ من إجابات يعرفها من قبل، وتقوده إلى معرفة إجابات جديدة نتيجة لمعرفته الإجابات الأولى، حتى يصل إلى الإجابات النهائية التي تكون المعلومات التي يهدف البرنامج على تعلمها وإتقانها.

وما يجدر ذكره هنا، أن التعزيز في هذا المجال يختلف عن تعزيز الحيوان، إذ أن معرفة نتيجة العمل لدى الإنسان تعتبر في حد ذاتها عاملاً معززاً، بالرغم من ضآلة قوته التعزيزية.

وللاستفادة من معرفة نتيجة العمل كقوة معززة كان سكنر يعطي مجموعة من المثيرات للتلميذ في الخطوات الأولى من البرنامج حتى تكون إجاباته صحيحة في جملتها، على أن يكافأ بعدها بمعرفة الجواب الصحيح والتقدم في اقترابات متتالية نحو السلوك النهائي المرغوب بأقل معدل من الخطأ بالرغم من تناقص المثيرات عما أُعطي له في أول الأمر، كلما تقدم نحو السلوك النهائي المرغوب فيه. (عبد الكريم، 2003: 146).

وعادة ما تعد البرامج في صورتين، البرامج الخطية تعتبر واحدة بالنسبة لجميع الأفراد وتسير في صورة خط مستقيم من البداية حتى النهاية، أما البرامج المتشعبة فتعمل على توجيه البرنامج الخاص بكل فرد طبقاً لأول استجابة يأتي بها، وتعد البرامج المتشعبة أساساً بصورة فردية لكل دارس على حدة، ولكنها أكثر صعوبة في إعدادها من البرامج الخطية وتحتاج إلى أجهزة أكثر تعقيداً.(ارنوف، 2005: 347)

ويقوم التعليم المبرمج على الاستفادة من مبادئ التعلّم الإجرائي والتي يمكن إيضاحها كما يلي:

1- ان تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية، يحافظ على فعالية الطالب ونشاطه إذ يتوجب عليه الإجابة على كل خطوة من الخطوات التي تنطوي عليها هذه المادة.

2- تزويد المتعلّم بالتغذية الراجعة ومن ثم تصحيح استجاباته والتغذية الراجعة في حد ذاتها تعزيز.

3- تقدم الطالب بشكل تدريجي من بداية المادة حتى نهايتها، مؤكد مبدأ تشكيل السلوك.

4- تقدم المتعلّم وفق قدراته واستعداداته، يراعى مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين ويراعى اعتماد التعلّم اللاحق على التعلّم السابق. (غانم، 2002: 157)

يضيف ارنوف:

5- يتيح فرصة أكبر للتعلّم الفردي.

6- يتضمن تغذية مرتدة فورية سواء بالنسبة للاستجابة الصحيحة، وبالنسبة للاستجابة الخاطئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- يتيح مستوى مناسباً من التعليم لكل فرد مع توفير أساليب مناسبة لتشكيل استجاباته.

8- ليس ثمة مجال للتنفير الشخصي (الذي قد يحدثه المدرس المحبط مثلاً). (ارنوف، 2005: 346- 347)

ويمكن تلخيص العناصر الأساسية في التعليم المبرمج فيما يلي:

1- تقديم سلسلة منظمة من البنود التي تثير الاهتمام، تزود بأجزاء صغيرة من المعرفة تدريجياً وتتطلب استجابات.

2- يستجيب التلميذ لكل منها بطريقة محددة.

3- تعزز الاستجابات بالمعرفة الفورية للنتائج بالاستعانة بالمثيرات المميزة.

4- يسير التلميذ في البرنامج بخطى وطيدة بسيطة.

5- لا يقع التلميذ في أخطاء كثيرة، حيث تكون استجاباته صحيحة، بالرغم من تلاشي المثيرات المميزة تدريجياً.

6- يتم تعلم التلميذ على ضوء معرفته السابقة والاقتراب التدريجي نحو ما يطلب أن يتعلمه من البرنامج ويؤدي إتقان التلميذ لكل خطوة من هذه الخطوات بنداً أو إطاراً Frame. (عبد الكريم، 2003: 146)

وحدات البرنامج:

يمكن القول ان الوحدة الأساسية التي يتركب منها البرنامج هي الإطار، فعند صياغة البرنامج تقسم المادة العلمية على وحدات صغيرة جداً يكون كل منها إطاراً أو بنداً أو خطوة، وتنظم هذه الخطوات بقدر متزايد في الصعوبة، وبتسلسل منطقي بحيث تترابط المعلومات وتسمح للمتعلّم بالتقدم التدريجي بحيث لا ينتقل إلى خطوة إلا إذا استوعب الخطوة السابقة.

المكونات الأساسية للوحدة السلوكية للبرنامج:

يعتبر سكنر الإطار أنه الوحدة السلوكية في البرنامج، وبتحليل مكونات أي إطار من إطارات البرنامج، نجده يتركب من ثلاث مكونات اساسية هي:

1- المثيرات : أو المعلومات المعطاة للمتعلّم، وتركب هذه المعلومات بحيث يعطي المتعلّم أكثر من المميزة في الإطار أو البنود الأولى أي في المراحل الاولى من التعلّم، حتى يتمكن من إنشاء جوابه الصحيح.

2- الاستجابات المنشأة أو الظاهرة: وهي الجواب الذي يعطيه المتعلّم عن السؤال المعطى له وقد يتم ذلك عن طريق وضع كلمة في فراغ أو اختيار إجابة من عدة اجابات، ويجب أن تكون هذه الاستجابة ظاهرة، أي أن المتعلّم يعبر عنها بالكتابة أو النطق فتسجل على ورق أو على شريط تسجيل أو على آلة معينة يتدرب عليها المتعلّم.

3- التعزيز الفوري أو التغذية الرجعية: ولا تظهر هذه المكونة أمام المتعلّم إلا بعد اجرائه الاستجابة فيطلع إما أوتوماتيكياً (بالآلة التعليمية) أو إرادياً (من قبل المتعلّم نفسه كما في الكتب المبرمجة على الإجابة الصحيحة)، الأمر الذي يعتبر مكافأة له أو تعزيزاً لنفس الاستجابة المنشأة سابقاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولأن التعزيز يتم بعد حدوث الاستجابة نفسها مباشرة يسمى هذا النوع من التعزيز التغذية الرجعية–والقاعدة العامة هي ان أي تعزيز للاستجابة الرجعية يزد من احتمالية ظهورها في المستقبل بالرغم من تناقص المثيرات المميزة التي تعطى في البنوك أو الاطارات اللاحقة. (مرجع سابق: 146–147)

نظرية التعلّم الشبكي :

نظراً لأن نظريات التعلّم التقليدية ترتبط بحقبة تاريخية لم تكن فيها تكنولوجيا شبكة البث الرقمي موجودة كما هي بارزة اليوم، إضافة إلى أن تلك النظريات القديمة عجزت عن مساعدتنا في فهم كيفية إدارة التدفق المعرفي السريع والمعقد، لذا ظهرت نظرية التعلّم الشبكي أو النظرية الترابطية كنظرية للتعلّم في العصر الرقمي، التي تعتبر أكثر ملاءمة للزمن الحالي. وتستند هذه النظرية إلى تكامل المبادئ المتضمنة في عدة نظريات وهي: نظرية الفوضى– نظرية الشبكة– نظرية التعقد– نظرية التنظيم الذاتي، علماً بأنه لا يوجد توضيح كامل لكيفية تكامل هذه المبادئ المختلفة، وتؤكد نظرية التعلّم الشبكي على المبادئ التالية:–

1– تتطلب المعرفة والتعلم تنوع الآراء لإتاحة فرصة اختيار الأفضل والوصول إلى الكمال.

2– التعلم عملية بناء شبكي من مصادر معلومات متعددة.

3– المعرفة ذات طبيعة شبكية وتستقر في شبكات عصبية أو تكنولوجية.

4– المعرفة ذات طبيعة تقنية، والتعلم يمكن أن تقوم به التكنولوجيا أو تيسره.

5– القدرة على المعرفة أكثر براعة مما نملكه من معرفة.

6– التعلم والمعرفة عمليتان متواصلتان على نحو ثابت ولا يمثلان حالات نهائية أو مخرجات.

7– تمثل القدرة على إدراك العلاقات والتعرف على الأنماط، المهارة المحورية في العصر الرقمي.

8– تهدف أنشطة التعلّم الشبكي إلى تيسير التدفق السريع للمعرفة المتجددة.

9– التعلم هو عملية اتخاذ قرار فيما يجب أن نتعلمه من خلال عدسات الواقع المتغير.

في ضوء هذه المبادئ أصبح التعلّم –كما شكلته الشروط السائدة في العصر الرقمي– مستمراً وغير منظم بدقة، ويتميز بالتعقد وتعدد الأوجه وتنوع الأشكال. وتم استبدال نموذج التعلّم المترابط بالمقررات الدراسية إلى نموذج التعلّم عند الحاجة، واستبدال المتعلّم السلبي المشغول باكتساب المعرفة واستهلاكها، إلى المتعلّم المشارك في تحليل المعرفة وإنتاجها. واستبدال اتجاهات الثقة المطلقة بالمعرفة، باتجاه التسامح مع الغموض وعدم اليقين وقبول التعدد في الآراء والتنوع في الأفكار. وفي هذا الصدد تؤكد الأكاديمية القومية (2000) أن معنى كلمة "نعرف" تحول من القدرة على تذكر المعلومات وترديدها إلى القدرة على إيجاد المعلومات واستخدامها. ويرجع ذلك إلى استحالة تغطية المعرفة الإنسانية على اتساعها بواسطة التعليم، ولذا أصبح هدف التربية اليوم هو تنمية الأدوات العقلية واستراتيجيات التعلّم اللازمة لاكتساب المعرفة وتمكن التلاميذ من التفكير بصورة إنتاجية أو نقدية، أي أن "معرفة أين" أصبح أكثر أهمية من "معرفة ماذا" وأصبح أيضاً "معرفة من" أهم من "معرفة كيف" كما أن استخدام مدخل ما وراء المعرفة في التدريس يسهم في مساعدة التلاميذ للتحكم في تعلمهم واختيار أهداف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلّم ومراقبة تقدمهم في انجاز أهدافهم، وتحقيق ذلك يتطلب تنظيم المعرفة بطرق تسهل استرجاعها وتطبيقها، بحيث يتم فهم الحقائق في سياق إطارها المفاهيمي.

ويواجه المعلّم ومصمم التدريس اليوم تحدي المحافظة على حداثة المحتوى في مواجهة تدفق المعلومات وسرعة تحول المعرفة وتغيرها. لذا اقترح "جورج سمينز" (2004) نموذج التعلّم الشبكي المستند إلى النظرية الترابطية التي تقدم رؤية جديدة في مهارات ومهام التعلّم المطلوبة لمساعدة التلاميذ النجاح في العصر الرقمي. حيث لم يعد التعلّم نشاطاً فردياً داخلياً، ولكنه نشاط يعتمد على قدرة الفرد على استخدام أدوات التعلّم الجديدة مثل شبكة الانترنت التي أصبحت أكثر أهمية من الكتاب في التعامل مع التغيرات البنائية في المجتمع. وغدت قدرتنا على تعلم ما نحتاجه غداً أكثر أهمية مما نملكه اليوم من معرفة، وأصبح التحيّد الحقيقي لأي نظرية تعلم هو إدراك كيفية حث المتعلّم للحصول على المعرفة في لحظة الحاجة إلى تطبيقها، فعندما نحتاج إلى المعرفة تصبح القدرة على الوصول إلى مصادر المعلومات مهارة حيوية، ومع استمرار نمو المعرفة وتطورها يصبح الوصول إلى ما نحتاجه منها ضرورة للتعلّم المستمر مدى الحياة.

تعرف الشبكة ببساطة أنها علاقات أو ترابطات بين موجودات أو كيانات، وهي سلسلة من نقاط تجمع مترابطة، ومن أمثلتها: شبكات الكمبيوتر – شبكات الكهرباء– الشبكات الاجتماعية. وتعتبر الشبكات أشكال قديمة جداً للخبرة الإنسانية، ولكنها استخدمت في الزمن الحالي وأصبحت شبكات للمعلومات مدعمة بواسطة الانترنت، ولها مميزات رائعة كأدوات منظمة للمعلومات نظراً لمرونة الانترنت وقابليته للمواءمة من أجل البقاء في مواجهة التغيرات السريعة للمعرفة، مما أدى إلى الإثمار الوفير للانترنت في جميع مجالات الاقتصاد والمجتمع بعيداً عن سيطرة السلطة المركزية والهرميات الرأسية على القوة والإنتاج.

تقوم نظرية الشبكات على مبدأ بسيط يرى أن الأفراد أو الجماعات أو النظم تشكل كيانات أو بؤر تجمع تترابط معاً لابتكار كل متكامل، وأن أي تغيرات أو تبديلات خلال الشبكة لها تأثيرات موجبة على الكل. وفي التعلّم تشكل الأفكار والمجالات والمجتمعات بؤر تجمع متخصصة يعتمد الارتباط فيها على مدى حداثته وقدرته في اكتساب ارتباطات إضافية من أجل البقاء في عالم مترابط، حيث تبتكر الارتباطات بين الأفراد والأفكار والمجالات المتباينة إبداعات جديدة. ولم تعد الخبرة المباشرة المصدر الوحيد للمعرفة، فعندما نعجز عن تحقيق الخبرة المباشرة تصبح خبرات الآخرين بديلاً للمعرفة، ومن ثم يمكننا جمع المعرفة من خلال جمع الأفراد أو تكوين ارتباطات منهم. ومن الملاحظ أن الشبكات المعقدة تتحدى النظام وتتميز بالفوضى التي تعبر عن نظام خفي أو معقد، ولذا تقرر نظرية الفوضى أن التعلّم أو إضفاء المعنى للوصول إلى المعرفة يتوقف على جهد المتعلّم في التعرف على الأنماط التي تبدو خفية. والفوضى كنظرية علمية تؤكد ارتباط كل الأشياء أو الكيانات ببعضها البعض في كل متكامل وفقاً لمبدأ تأثير الفراشة.

"**الفراشة التي تتسبب في حركة الهواء في مدينة بكين اليوم، يمكن أن يتحول إلى إعصار الشهر التالي في مدينة نيويورك**" هذه المشابهة تلقي الضوء على التحدي الحقيقي لتعلم المعرفة الرقمية، حيث يؤثر الاعتماد على الشبكة فيما نتعلمه وفي صناعة القرار. فتعلم المعرفة الرقمية لا يخضع كلية لسيطرة المتعلّم، ولكنه يحدث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في بيئة معرفية معقدة، حيث تكون القدرة على التمييز بين المعلومات والتعرف على المعلومات الجديدة المؤثرة في القرارات، مهارة حيوية للتعلّم مدى الحياة.(Gleick: 1987)

التعلم بوصفه عملية تنظيم ذاتي يتطلب من المتعلّم أن يكون منفتحاً على مصادر المعلومات، وقادراً على تصنيف تفاعلاته مع البيئة والتكيف مع التغيرات السريعة. أي أن التنظيم الذاتي يمثل العملية المعرفية التي يجد من خلالها المتعلّم الارتباطات بين المعلومات المرغوب تعلمها في حياته العملية، ولذا تمثل القدرة على تكوين الروابط بين مصادر المعلومات وابتكار أنماط مفيدة، متطلباً أساسياً للتعلّم في ظل اقتصاد المعرفة.

بيئة التعلّم الشبكي: Networked Learning Ecology

لم تحاول نظريات التعلّم السابقة (السلوكية- المعرفية- البنائية) أن تحدد تحديات إدارة أنشطة المعرفة وانتقالها داخل مؤسسات التعليم أو بيئة التعلم، كما لم توضح الكيفية التي ترتبط بها المعرفة الموجودة في قاعة البيانات أو مصادر المعلومات بالمتعلّم المناسب في السياق المناسب لتحقيق التعلم. بيد أن النظرية الترابطية كان لها موقف واضح، وأكدت الحاجة إلى تغيير بيئة التعلّم واستبدال الهياكل التنظيمية الصارمة والممارسات الجافة للمؤسسات التعليمية من المدارس والمكتبات والهرميات الإدارية، التي تهتم فقط بمخرجات التعليم دون عملياته، وبما لا يتفق مع طبيعة المعرفة الرقمية. ولذا يجب استبدالها ببيئات تعلم معاصرة ومستدامة من الشبكات المنافسة للمعرفة الرقمية، بحيث تسمح بالاختلاف والمفاهيم متعددة الأوجه ولديها القدرة على إدارة النمو السريع والتكيف مع المستجدات ووجهات النظر المختلفة، وتمكين الأفكار واحتمالات التعقد والفوضى. ولذا تتميز بيئة التعلّم الشبكي بالخصائص التالية:

1- غير شكلية وغير مقيدة.
2- غنية بالأدوات.
3- الاتساق والاستمرار.
4- الثقة والاطمئنان.
5- البساطة والفاعلية.
6- تعزز الارتباط اللامركزي.
7- روح الاستقصاء والتسامح.

وتتشكل الشبكة من ارتباطات بين بؤر التجمع، ويمتلك كل متعلم شبكة تعلم شخصية، وتتأثر فعالية هذه الشبكة الشخصية بصلاحية بيئة التعلّم التي يوجد بها المتعلّم والتي تشكل بدورها شبكة اجتماعية تسمح بتدفق المعلومات داخل المؤسسة التعليمية. وتتوقف صلاحية المؤسسة على التغذية الفعّالة لتدفق المعلومات خلال الشبكة الاجتماعية التي تقوم بالربط الجيد بين أفراد المؤسسة لتعزيز تدفق المعرفة واستمراره. وتؤكد النظرية الترابطية أهمية دراسة وتحليل الشبكة الاجتماعية التي تعتبر عنصر إضافية في فهم نماذج التعلّم في العصر الرقمي.(Kleiner: 2002)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليم باستخدام شبكة الانترنت:

يقول باهي وجاد أن شبكة الانترنت بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية شبكة عسكرية للأغراض الدفاعية، ولكن بانضمام الجامعات الأمريكية ثم المؤسسات الأهلية والتجارية– في أمريكا وخارجها– جعلها شبكة عالمية تستخدم في شتى مجالات الحياة، لذا كانت هذه الشبكة المساهم الرئيسي فيما يشهده العالم اليوم من انفجار معلوماتي. وبالنظر إلى سهولة الوصول إلى المعلومات الموجودة على الشبكة مضافاً إليها الميزات الأخرى التي تتمتع بها الشبكة فقد أغرت كثيرين بالاستفادة منها كل في مجاله. من جملة هؤلاء، التربويون الذين بدأوا باستخدامها في مجال التعليم، حتى أن بعض الجامعات الأمريكية وغيرها، تقدم بعض موادها التعليمية من خلال الانترنت إضافة إلى الطرق التقليدية، ولعل من أهم المميزات التي شجعت التربويين على استخدام هذه الشبكة في التعليم، هي:

1– الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات

ومن أمثال هذه المصادر : الكتب الالكترونية Electronic Books)، الدوريات (Periodicals)، قواعد البيانات (Data Bases)، الموسوعات (Enceylopedias)، المواقع التعليمية (Educational Sites).

2–الاتصال غير المباشر (غير المتزامن):

يستطيع الأشخاص الاتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر ومن دون اشتراط حضورهم في الوقت نفسه، باستخدام البريد الالكتروني (E–mail): حيث تكون الرسالة والرد كتابياً، والبريد الصوتي (Voice–mail) حيث تكون الرسالة والرد صوتياً.

3–الاتصال المباشر (المتزامن):

وعن طريقه يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة:

- التخاطب الكتابي (Relay –Chat) حيث يكتب الشخص ما يرد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد انتهاء الأول من كتابة ما يريد.
- التخاطب الصوتي (Voice–conferencing) حيث يتم التخاطب صوتياً في اللحظة نفسها هاتفياً عن طريق الانترنت.
- التخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئية) (Video–conferencing)؛ حيث يتم التخاطب حيّاً على الهواء بالصوت والصورة. (باهي وجاد، 2007: 223– 224)

ويضيف رباح عدة أسباب موضوعية أخرى تدفعنا للتعلّم الالكتروني باستخدام الانترنت وهي:

4–كلفة التعليم التقليدي:

ان توفير المباني والوسائل التعليمية والمرافق الصحية والكوادر المؤهلة والمدربة جيداً يتطلب مبالغ ضخمة، بدأت الدول العربية تئن من ثقلها بأشكال مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- **العدد المتنامي لطالبي العلم:**
أعداد كبيرة من الناس ترغب بالالتحاق بالتعليم ولكن لا يمكنهم ذلك بسبب البعد مثلاً أو الكلفة العالية أو عدم القدرة على التفرغ بسبب العمل والإعالة وغيرها.

6- لا يلزم في نظام "التعلُّم عن بعد" توظيف أعداد كبيرة من أصحاب الكفاءات للعمل في مؤسسات التعليم، بل يمكن لهذه المؤسسات الاستفادة من الخبرات أينما وجدت دون الحاجة إلى توطينها أو تسكينها.

7- **المنهاج:** توفر الشبكة مصادر كثيرة وغنية للمواد التعليمية في كل المجالات ولا يقتصر دور المتعلّم على كتاب واحد لن يجمع بالتأكيد كل المعلومات العلمية المرغوب بها.

8- **المرأة:** هناك في المجتمعات العربية الكثيرة من لا يرغب في سفر المرأة لطلب العلم وأيضاً القيم الإسلامية التي تمنع المرأة من الاختلاط ناهيك عن أن القيم الاجتماعية عندنا توفر الفرصة التعليمية للذكور قبل الإناث في حال المفاضلة.

9- **الاحتلال:** ما يضفي على هذه التكنولوجيا من أهمية للعملية التعليمية التعلُّمية في فلسطين هو خصوصية الأوضاع السياسية التي يمر بها المعلّم والطالب الفلسطيني والعملية التعليمية برمتها، فالإغلاق المستمر الذي تمارسه سلطات الاحتلال الإسرائيلي وسياسة الإغلاق الجغرافي الاقتصادي والثقافي لهو من السياسيات الأكثر ضرراً على العملية التربوية الفلسطينية ففي مثل هذه الظروف، ينقطع المعلّم عن طلابه ويغيب الطلاب عن المدرسة بسبب الإغلاق بين المدن والقرى، وتنقطع وسائل الاتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة والمعلمين والإدارة لفترات طويلة. ومن هنا يتجلى دور تكنولوجيا الاتصال "البريد الالكتروني والانترنت" لتعيد الاتصال بين أعضاء العملية التعليمية التعلُّمية من طلبة ومعلمين وإداريين وأهالي.

10- **ديمقراطية التعليم:** توفر الشبكة العنكبوتية مجالاً مهماً لكي يدخلها طالب العلم بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها. وهذا يعني أن العلم أصبح متاحاً لكل من يطلبه وليس حكراً على طبقة دون سواها كما كان في السابق ولن يعود اليوم الذي كان فيه ابن الحداد حداد بالضرورة.

11- **التعاون:** توفر الشبكة للمتعلمين فرصة تبادل الخبرات والمعلومات حول القضايا اليومية السياسية والاجتماعية والعلمية والثقافية وغيرها مما يكسر حاجز الحدود وقد يلغيها فعلاً. (رباح، 2004: 7-9)

تكامل النظريات:

جميع النظريات السابقة تقرر أن المعرفة إما تعبّر عن واقع خارجي موضوعي، أو تعبّر عن واقع مفسّر يخضع للتفاوض بين الخبرة والعقل، أو تعبّر عن واقع يوجد داخل المتعلّم، وأن المعرفة فطرية ويتم بناء المعنى من خلال التفاعل الاجتماعي، ويلاحظ أن الفكرة المركزية لنظريات التعلّم تؤكد أن التعلّم يحدث داخل المتعلّم، ويعتمد على المخ البشري، أي أن نظريات التعلّم اهتمت بالعملية العقلية لحدوث التعلّم وليس بقيمة ما يتم تعلّمه، كما أنها لم تشير إلى إمكانية حدوث التعلّم خارج عقل الإنسان، بمعنى أنه يمكن للتعلّم أن يخزن ويعالج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بواسطة آليات التكنولوجيا، كما أنها فشلت أيضاً في وصف كيفية حدوث التعلّم داخل المؤسسات التعليمية. (فضل، 2010: 7)

لاشك أن عملية التعلّم ليست عملية بسيطة بل هي عملية معقدة، تدخل فيها عمليات عقلية مختلفة، كما أن التعلّم يشمل كل تغير يطرأ على سلوكنا أو خبراتنا وميولنا واتجاهاتنا وأفكارنا، كما أن له صوراً مختلفة ودرجات متفاوتة من الصعوبة، وعلى ذلك فلا يكن تفسير عملية التعلّم بنظرية واحدة ولقد نظرت كل نظرية من نظريات التعلّم سالفة الذكر إلى جانب واحد أو صورة واحدة من صور التعلّم، ومن أجل ذلك جاءت نظريات بتراء غير متكاملة، كما جاءت مسرفة في التعليم. (العيسوي، 2003: 33)

بيد أنه توجد اليوم اعتبارات أخرى ظهرت مع التدفق السريع للمعلومات في عالم الانترنت، حيث غدت قيمة البحث والاكتشاف أهم من اكتساب المعلومات، وأن تقويم قيمة ما نتعلمه باستخدام مهارات ما وراء المعرفة أهم من التعلّم ذاته، كما أصبحت القدرة على التركيب وإدراك الارتباطات والأنماط من أهم المهارات المرغوبة، ولذا برزت أسئلة هامة عند النظر لنظريات التعلّم من منظور التكنولوجيا منها:

1- ما موقف نظريات التعلّم إزاء عملية اكتساب المعرفة بصورة غير خطية؟
2- كيف نفسّر دور التكنولوجيا في القيام بكثير من العمليات المعرفية المسبقة مثل تخزين المعلومات وإعادة استخدامها بديلاً عن المتعلّم؟
3- كيف يمكننا مواكبة الحداثة وما بعد الحداثة في ظل بيئة كثيفة المعلومات سريعة التغيّر؟
4- ما انعكاسات نظريات: الفوضى –التعقد- الشبكات في تفسير كيفية حدوث التعلّم؟
5- كيف يؤثر السياق المعرفي وبيئة التعلّم وبنية المؤسسات التعليمية في طبيعة مهام التعلّم؟(فضل، 2010: 7)

والواقع أن طرق التعلّم المختلفة لها مستويات مختلفة في ترتيب الكائن الحي، فالتعلّم الشرطي مثلاً يحدث على المستوى الفسيولوجي، أما التعلّم بطريقة المحاولة والخطأ فيحتاج إلى بعض التفكير للاستفادة من الخبرات السابقة، أما طريقة التعلّم بالاستبصار فإنها أرقى الطرق جميعاً من حيث أنها تتطلب النضج العقلي للكائن الحي، حتى يستطيع إدراك العلاقات القائمة فعلاً بين الاشياء وأن يبتكر هو علاقات جديدة، ويرى في العناصر التي يدركها وظائف جديدة.

والواقع أن كل نظرية من نظريات التعلّم تفسّر نوعاً من التعليم، فالتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ واضح في تعلّم المهارات الحركية وفي حل المشكلات المعقّدة، وكذلك التعلّم الشرطي يتم بواسطته اكتساب العادات كذلك فان هناك تعلماً بالاستبصار أي يقوم على أساس الإدراك الحالي لعناصر الموقف وما بينها من علاقات وعلى أساس الفهم والتفكير وعلى ذلك يتضح لنا أن نظريات التعلّم المختلفة ليست متناقضة ولكنها متكاملة في تكملة بعضها البعض.

وإذا أردنا أن نحدد الطريقة التي يتعلّم بها الكائن البشري لاستطعنا أن نقول أن الانسان يلجأ إلى طرق مختلفة طوال مراحل نموه المختلفة، فالطفل الرضيع يكتسب كثيراً من العادات السلوكية والحركية بواسطة الارتباط الشرطي، وبتقدم الطفل في العمر تنمو قدراته العقلية ويبدأ في اكتساب الخبرات عن طريق المحاولة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والخطأ وعن طريق ما يقوم به من تجريب وتقليد وباستمرار تقدم الطفل في العمل وباقترابه من مستوى النضج العقلي، يبدأ في تعلّم خبرات جديدة بطريق الاستبصار وادراك العلاقات.

والأمثلة التي توضح هذه الاعتراضات كثيرة ومتنوعة، فمعظم مخاوف الطفل الصغير تتكون بواسطة الارتباط الشرطي، وكذلك فان استجابة الطفل بالكف عن البكاء كلما وضع بين يدي أمه جاءت نتيجة لارتباط وجه أمه باشباع حاجة الطفل إلى الطعام وشعوره بالراحة والدفء، ويؤدي تكرار هذا الارتباط الشرطي إلى أنه يصبح وجود الأم وحده كافياً لأن يشعر الطفل بالسعادة.

ونحن نلاحظ على الطفل الصغير عندما يتقدم به العمر نسبياً أنه يسعى عن طريق المحاولة والخطأ أن يقوم بالسلوك الصحيح في معظم أنشطته اليومية فهو يحاول ان يضع ملابسه بنفسه ويفشل في ذلك مرات كما أنه يحاول أن يتناول الطعام بنفسه مستخدماً أدوات المائدة، كذلك فإنه يحاول المشي والجري والتقاط الأشياء وتناولها عن طريق جهده الذاتي.

وعندما يكتمل النضج العقلي للطفل فإنه يسعى لاكتساب مهارات جديدة عن طريق الفهم وإدراك العلاقات، فهو يتعلم كيف يعامل الناس وكيف يتصرف تصرفاً اجتماعياً مقبولاً في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتجدر الإشارة أنه على الرغم من إمكان وجود مثل هذا النوع من التمييز بين طرق التعلّم المختلفة، إلا أنها ليست مستقلة تمام الاستقلال بل أنها متكاملة ويظل يمارسها الفرد طوال حياته، ولكن الأسلوب العام الذي يتخذه في حل مشكلة ما قد يغلب عليه المحاولة والخطأ أو الاستبصار أو الاشتراط وتبقى الطرق الأخرى ولكن بصورة أقل وضوحاً وتأثيراً. (العيسوي، 2003: 34)

من خلال استعراض نظريات التعلّم يمكن أن نستخلص النقاط التالية:

1- الكثير من المبادئ والاتجاهات التي تقوم عليها هذه النظريات كان لها الأثر الواضح في اتجاهات التربية الحديثة وبخاصة في مجال التعلّم – التعليم فمثلاً المبادئ التي تقوم عليها حركة التربية القائمة على الكفايات أو حركة تربية المعلمين تؤكد نفس المبادئ من حيث تحمّل المتعلّم –الطالب المعلّم– مسؤولية انجاز الاهداف وتحقيق الكفايات طبقاً لمعايير الأداء المطلوبة والمعروفة سلفاً لدى الطالب، مع ترك الحرية للطالب لاختيار الوقت المناسب له لانجاز تلك المهام بما يتناسب مع قدراته العقلية ومهارات الأدائية.

2- وبمقارنة النظريات يلاحظ أن هناك تبايناً بين أصحاب النظريات من حيث الاهتمام بعملية التعّلم، فقد قدم دولارد وميلر نموذجاً مفضلاً عن عملية التعلّم في حين لم يكن هذا الاهتمام الخاص بالتعلّم واضحاً لدى الفرويديين ويونج وشيلدون، واذا كان البرت واكتل لديهما معالجات في التعلّم إلا أن أفكارهما لم تكن أصيلة وإنما هي محاولات للتوفيق بين الأفكار والأسس التي قدمها غيرهما من المنظّرين.

3- هناك تعدد في المفاهيم المحورية التفسيرية للسلوك والشخصية وهو ما أدى إلى الاختلاف بين النظريات في المداخل النظرية والأسس المنهجية، فالنظريات النفسية الدينامية تؤكد على العوامل الدينامية في نمو وبناء الشخصية مثل الطاقة والدافعية واللاشعورية (الفردي والجماعي)، ويركز أصحاب النظريات الانسانية الظاهراتية على مفهوم الذات (ماسلو– روجرز) وأما النظريات السلوكية فينصب اهتمامها على التعلّم الترابطي في تعلّم الاستجابات وتكوين العادات كأساس في تفسير السلوك وتذهب نظرية الاستجابات وتكوين العادات كأساس في تفسير السلوك وتذهب نظرية السمات إلى أن لكل فرد سمات أو خصائص شخصية ثابتة –نسبياً– يمكن أن يستدل عليها من خلال أداء الفرد وتفترض أن الفروق بين الافراد إنما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ترجع إلى تلك السمات، فالسمة هي الوحدة الطبيعية لوصف الشخص وتميزه عن الآخرين وذلك بما تتسم به من ثبات. (الأزرق، 2000: 80– 81)

الدور الجديد للمعلم:

يؤكد رباح أن شبكة الانترنت نظام لتبادل الاتصال والمعلومات اعتماداً على الحاسوب، حيث يحتوي نظام الشبكة العالمية على ملايين الصفحات المترابطة عالمياً والتي يمكن من خلالها الحصول على الكلمات والصوت وأفلام الفيديو والأفلام التعليمية وملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير والأبحاث التعليمية المترابطة بهذه المعلومات.

ويضيف: ان الاستخدام الواسع للتكنولوجيا وشبكة الانترنت العالمية أدى إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية كما أثر في طريقة أداء المعلّم والمتعلّم وانجازها في غرفة الصف حيث صنع طريقة جديدة للتعليم ألا وهي طريقة التعليم عن بعد والذي يعتبر تعليم جماهيري يقوم على أساس فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات لا يتقيد بوقت وفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاته وتطور مهنهم ولا يعتمد على المواجهة بين المعلّم والمتعلّم وإنما على نقل المعرفة والمهارات التعليمية إلى المتعلّم بوسائط تقنية متطورة ومتنوعة مكتوبة ومسموعة ومرئية تغني عن حضوره إلى داخل غرفة الصف.

وتتطلب هذه الطريقة من المعلّم أن يلعب أدوار تختلف عن الدور التقليدي المحصور في كونه محدداً للمادة الدراسية، شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي منتقياً للوسائل التعليمية، متخذاً للقرارات التربوية وواضعاً للاختبارات التقويمية، فأصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها، علاوة على كونه مشرفاً ومديراً وموجهاً ومرشداً ومقيماً لها. (رباح، 2004: 57)

أدوار ووظائف المعلّم المستقبلية:

إن التحول من نظام التعلّم التقليدي والذي يعتبر المعلّم محور العملية التعليمية، وبالتالي فإن له وظائف معروفة ومحددة، إلى نظام التعلّم الإلكتروني E-Learning والذي يقوم على مبدأ هام وهو الوصول بالتعلم للمتعلّم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه، عادة يتطلب تحولاً جذرياً في أدوار المعلّم المتعارف عليها في ظل التعلّم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعلّم الإلكتروني، ينبغي على المعلّم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ويمكن توضيح هذه الأدوار فيما يلي:

1–باحث:

وتأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه، وكذلك ما هو متعلق بطرق تقديم المقررات خلال الشبكة.

2– مصمم للخبرات التعليمية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمعلّم دور مهم في تصميم الخبرات والنشاطات التربوية التي يقدمها لطلابه، وذلك لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتعلّم داخل أو خارج القاعات الدراسية، كما أن عليه تصميم بيئات التعلّم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب.

3- تكنولوجي:

فهناك الكثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلّم للتمكن من استخدام الشبكة في عملية التعلم، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، واستخدام برامج حماية الملفات، والمستحدثات التكنولوجية وغيرها.

4- مقدم للمحتوى:

إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التعليمي لابد من أن يتميز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتعامل معها، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المعلّم كمقدم للمحتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها.

5- مرشد وميسر للعمليات:

فالمعلّم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم تعد وظيفته نقل المحتوى للمتعلمين، وإنما أصبح دوره الأكبر في تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض في دراسة المقرر، أو مع المعلم.

6- مقوم:

وبالتالي فعليه أن يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة.

7- مدير أو قائد للعملية التعليمية:

فالمعلّم في نظم التعلّم الإلكتروني من خلال الشبكة يعد مديراً للموقف التعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية ومواعيد اللقاءات الافتراضية وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتعلمين معاً. (حسن :2009)

الكفايات اللازمة للمعلم:

وفي ضوء ما سبق من تحديد لأدوار ووظائف المعلّم المستقبلية في ظل التعلّم الإلكتروني عبر الشبكة، يمكن تحديد الكفايات اللازمة للمعلّم في مجال التعلّم الإلكتروني في:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الكفايات العامة:

هناك كفايات عامة ينبغي إلمام المعلّم بها، تتمثل في:

1- كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية:

مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في العملية التعليمية والحياتية المختلفة، الفيروسات وطرق الوقاية منها، معرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر.

2- كفايات متعلقة بمهارات استخدام الكمبيوتر:

مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، كيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، التعامل مع وحدات التخزين، استخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.

3- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:

مثل التعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

ثانياً: كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة:

وتتمثل هذه الكفايات في:

- إجادة اللغة الإنجليزية.
- التعامل مع نظام التشغيل ويندوز وإصداراته المختلفة.
- استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها.
- التعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، مثل خدمة البحث، البريد الإلكتروني، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية.
- القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها.
- القدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها.
- إتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليمية.
- القدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت.
- القدرة على ضغط أو فك الملفات من وإلى الشبكة .
- إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة.
- الدخول للمكتبات العالمية وقواعد البيانات.
- التحقق من مهارات المتعلمين التكنولوجية والفنية اللازمة للتعامل مع المقررات الإلكترونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: كفايات إعداد المقررات إلكترونياً:

وتتضمن عدد من الكفايات الرئيسية هي:

1- كفايات التخطيط:

وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده إلكترونياً.
- تحديد مدى ملائمة المقرر لطرحه على الشبكة.
- تحديد من هم المستفيدين من المقرر؟، وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لإعداد المقرر إلكترونياً.
- تحديد فريق عمل إنجاز المقرر إلكترونياً وتحديد مهام كل عضو بالفريق.
- تحديد جدول زمني لإنجاز المهام الموكلة لكل عضو بفريق العمل.

2- كفايات التصميم والتطوير:

وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني.
- تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.
- تحديد أنشطة التعلّم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين.
- تحديد الوسائل المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني.
- إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين مواد التعلم.
- تحديد أساليب التغذية الراجعة.
- تحديد الوصلات الإلكترونية بين مكونات المقرر الإلكتروني.

3- كفايات التقويم:

وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- استخدام وتطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
- إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلاب.
- وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلاب.
- تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- كفايات إدارة المقرر على الشبكة:

وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- القدرة على تنظيم الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.
- تهيئة الطلاب لتحمل مسئولية التعلّم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الشبكة.
- تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلّم من خلال الشبكة.
- تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلّم لتقديم المشورة والنصح.
- تشجيع التفاعل مع المقررات الإلكترونية.
- تشجيع التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.
- إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.
- إدارة المقرر إلكترونياً من خلال الشبكة.

تجربة جامعة القدس المفتوحة في إدارة التعلّم الالكتروني :

منذ بدايات جامعة القدس المفتوحة واستجابة لفلسفتها في التعلّم عن بعد، كان هنالك العديد من المشاريع التجريبية المتعلقة بالتعلُّم الإلكتروني بدءاً بإنشاء مركز الوسائط، ومروراً بمشروع جامعة ابن سينا، وحاليا تبني التعلّم المدمج سياسة لتطوير نوعية التعليم.

وبدأت جامعة القدس المفتوحة بتدريس (10) مقررات في الفصل الأول 2008-2009 حيث تم تصميم هذه المقررات عن طريق المزج ما بين تقنيات التعلّم الإلكتروني واللقاءات الصفية. ثم تم تقويم التجربة ودراسة العبر من التجربة ثم طرح (26) مقرراً في الفصل الثاني بهذا النمط مدعمة بتقنية الصفوف الافتراضية. ثم بعد تقييم هذه التجربة أدرك رئيس الجامعة ونوابه أهمية التخطيط الاستراتيجي للتعلّم الإلكتروني قبل التحوّل الكلي نحو التعلّم الالكتروني وتم استخدام نمط خان كنموذج لإدارة عملية التحول وكأساس لعملية إعداد الخطة الإستراتيجية. وللتعرّف أكثر على التعليم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة لابد من التعرف على المفاهيم التالية: (جامعة القدس المفتوحة، 2010: 9-11)

البوابة الالكترونية:

كلمة البوابة مأخوذة من المصطلح الإنجليزي (Portal) ويعني المدخل أو الباب، والبوابة أو Portal في مفهوم الانترنت يعني موقعاً إلكترونياً يمتلئ بالبيانات والمعلومات الخاصة بموضوع معين ومنها ما هو خاص بشخص أو فرد معين، حيث يتطلب الوصول إلى بعض من هذه المعلومات أن يكون المستخدم مسجلاً ضمن المستخدمين لهذا الموقع.

ولقد أصبح استخدام البوابات Portals أمراً ملحاً في عالم الانترنت لكثرة المعلومات وتنوع التفاعل المستمر بين المواقع الالكترونية ومستخدمي الانترنت، مما يتطلب أن يتعرف الموقع على المستخدم وان يزوده بالبيانات التي تهمه دون عناء البحث عنها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أصبحت أهمية البوابات أكثر ضرورة أيضاً في مجال التعلّم والتعليم العالي حيث التواصل بين المشرفين الأكاديميين والدارسين ليس متاحاً وجهاً لوجه في كل الظروف لذلك فمن الممكن للدارس أن يحصل على المادة العلمية ويطلع على سجلاته الأكاديمية وهو في بيته.

ولمواكبة هذه التطورات التقنية والاتجاه المتواصل نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة في خدمة التعليم فقد ارتأت جامعة القدس المفتوحة العمل على بناء بوابة أكاديمية للجامعة لخدمة العاملين فيها بشكل عام والدارسين والمشرفين الأكاديميين بشكل خاص.

البوابة الأكاديمية والفوائد المرجوة:

يمكن تلخيص الفوائد المرجوة للبوابة إلى ثلاث تصنيفات:

المستوى الأكاديمي:

1- ستمكن البوابة الدارسين من الاطلاع على المادة العلمية وتعزيز مفهوم التعلّم عن بعد والتعليم الالكتروني E-learning مما يوفر بيئة الكترونية مناسبة وسهلة للجميع.

2- توفر البوابة للدارسين إمكانية التسجيل للمساقات والمقررات والاطلاع على سجلاتهم بما في ذلك العلامات والمقررات المجتازة والوضع الأكاديمي.

3- توفير الوقت والجهد الذي يقوم به المشرفون الأكاديميون في توعية الدارسين ومساعدتهم في تسجيل المقررات حيث ستُلقى هذه المهمة إلى حد كبير على عاتق البوابة.

4- مساعدة المشرفين الأكاديميين في الاطلاع على سجلاتهم، جداول اللقاءات الأسبوعية، إعداد قوائم الدارسين المسجلين في كل مساق، إدخال العلامات، الاتصال والتفاعل مع الدارسين عبر طريقة إرسال الرسائل (Memos) وغيرها من الفوائد.

5- استخدام المنتديات الالكترونية (Forums) وزيادة النقاش بين الدارسين أنفسهم والدارسين والمشرفين الأكاديميين مما يعزز مفهوم المشاركة والتفاعل.

6- وضع الأخبار والإعلانات بشكل ديناميكي من قبل مستخدمي البوابة وفق المعايير والأنظمة المناسبة حيث يتم الاطلاع عليها من قبل (Moderator) أو المحكم قبل الموافقة على ظهورها على البوابة حيث تم تصنيف هذه الإعلانات حسب المناطق التعليمية والمقررات الدراسية بالإضافة إلى إعلانات وأخبار الجامعة، كذلك يتم بسهولة وضع تصنيفات أخرى حسب الحاجة.

المستوى الإداري والمالي:

1- الفوائد التي ذكرت سابقاً ستساعد في توفير جهد ووقت طاقم دائرة القبول والتسجيل وبالتالي يستغل هذا الوقت في تحسين مستوى العمل وتركيزه في مجالات أخرى.

2- توفر البوابة بعض الإحصائيات المهمة والتي يسعى طاقم البوابة لزيادتها من حين لآخر وتشمل معدل علامات الدارسين في شعبة ما ومقارنتها مع معدل علامات الدارسين في نفس المقرر في المناطق التعليمية المختلفة والمشتركة في البوابة هذه الإحصائيات يتم عرضها برسومات بيانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الاستغناء عن كثير منا لأعمال الورقية وبالتالي تقليل الأخطاء في إدخال البيانات.

المستوى الفني:

إن تطوير بوابة الجامعة قد فتح آفاقاً جديدة في مجال تطوير مستوى الأداء والإمكانيات الفنية في مركز ICTC بشكل خاص، وإن نجاح هذه التجربة سيكون له أثر إيجابي في تطوير برمجيات أخرى بهذا السياق.

ولابد من التنويه أن تطوير البوابة سيكون أمراً مستمراً مع التطور المستمر في مجال تكنولوجيا المعلومات والانترنت والسعي نحو جامعة المستقبل الكترونياً أو ما يسمى بـ E-University.

استخدام البوابة الأكاديمية:

حتى يتم الدخول إلى حساب الدارس على بوابة الجامعة الالكترونية http://portal.qou.edu يجب أن يكون المستخدم مسجلاً كطالب أو مشرف أكاديمي وأن يمتلك رقم مستخدم وكلمة مرور.

نظام إدارة التعلّم المودل : جامعة القدس المفتوحة (، 2010: 43)

*** تعريف المودل:**

المودل (Moodle): نظام مفتوح المصدر لإدارة وتصميم المحتوى الالكتروني افتراضياً من خلال الانترنت.

حلقة النقاش المتزامنة: تشبه عملية المحادثة الكتابية باستخدام Yahoo Messnger و oovo و SkypeMSN وغيرها، ويجب أن يكون المشاركين داخل الحلقة في نفس الوقت (يجب أن يحدد وقت الدخول مسبقاً)

حلقة النقاش غير المتزامنة: أهم وسائل التفاعل بين المشرف والدارسين، فيمكن من خلالها للمشرف والدارسين أن يتبادلوا الأفكار حول موضوع معين من الموضوعات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، التي لا تتطلب وجود المشرف والدارسين في نفس الوقت. جامعة القدس المفتوحة (2010 :51)

المودل: جامعة القدس المفتوحة (، 2010: 43-49) هو نظام افتراضي لإدارة عمليتي التعليم والتعلُّم التي تتم عبر الانترنت، وهو من البرامج مفتوحة المصدر (Open Source Software) ويقع تحت رخصة GNU العامة، ويعني ذلك بأنه يحق للكل بأن يقوموا بتحميله، تركيبه، استعماله، تعديله وتوزيعه مجاناً.

وقد انتشر هذا النظام انتشاراً واسعاً كونه يجمع بين الصفات والخصائص لمعظم أنظمة إدارة التعلّم الأخرى المستخدمة في العالم، لذا فهو:

أحد أنظمة ادارة المقررات Course Management System) CMS)

أحد أنظمة إدارة التعلّم Learning Management System) LMS)

أحد أنظمة إدارة محتويات التعلّم Learning Content Management System (LCMS).

أحد منصات التعلّم الالكتروني E-Learning Platform.

المزايا التي يوفرها المودل في العملية التعليمية:

للمودل مزايا واستخدامات كثيرة جداً يمكن توظيفها في العملية التعليمية، أهمها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- تصميم أنشطة تعليمية متنوعة وإدارتها.

2- تطوير هيكلية لترتيب المحتويات التعليمية وعرضها وإدارتها عبر الانترنت.

3- التواصل المتزامن من خلال التحادث الكتابي وغير المتزامن من خلال حلقات النقاش.

4- إعداد الامتحانات القصيرة Quizzes أو التعيينات الدراسية (Assignments) وتصحيحها، ونشر علامات الدارسين مصحوبة بالتغذية الراجعة المناسبة لكل دارس.

5- التواصل مع الدارسين من خلال نظام المراسلات.

6- تزويد المعلم/ المشرف بتقارير متنوعة.

7- نشر الإعلانات من قبل المشرف.

8- يوفر إمكانية إضافة مسرد المصطلحات بحيث تظهر بشكل عشوائي على الشاشة الرئيسي.

*** الدخول إلى نظام المودل:**

1- الدخول إلى موقع جامعة القدس www.qou.edu ثم النقر على رابط "الدخول للبوابة الأكاديمية" أدخل اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة بك، وبالنقر على وحدة إدارة المقررات تظهر قائمة مقررات الفصل الحالي.

2- أنقر على "التعلُّم المدمج" للمقرر الذي ترغب بالدخول إليه.

*** إجابة التعيينات الالكترونية على المودل.**

*** حلقات النقاش على المودل:**

تعد حلقات النقاش على المودل من أهم وسائل التفاعل بين المشرف والدارسين فيمكن من خلالها للمشرف والدارسين أن يتبادلوا الافكار حول موضوع معين من الموضوعات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، ويمكن تقسيم حلقات النقاش إلى نوعين رئيسيين:

- حلقات نقاش متزامنة: وهي التي تفترض وجود المشرف والدارسين في نفس الوقت على موقع المودل، لينخرطوا في نقاش مباشر.
- حلقات نقاش غير متزامنة: وهي التي لا تتطلب وجود المشرف والدارسين في نفس الوقت على المودل، حيث يقوم المشرف بطرح موضوع للنقاش، ثم يقوم كل طالب بالدخول وادراج مشاركته، ويمكن أن تكون هذه المشاركة مداخلة جديدة أو تعليق على رأي سابق أو رد على تساؤل ما.

ومن الممارسات الجيدة في حلقات النقاش:

- الالتزام بموضوع النقاش وعدم الخروج عنه.
- احترام آراء الآخرين وعدم السخرية منها.
- قراءة المشاركة السابقة، لضمان عدم التكرار.
- عدم النسخ واللصق، بل كتابة المشاركة من وجهة النظر الشخصية، مع ذكر المراجع التي تم الرجوع إليها.
- تجنب الأخطاء اللغوية والإملائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأنشطة التعليمية على المودل:

يساعد "المودل" على إدارة الأنشطة التربوية والتعليمية المصاحبة للمقرر في المقررات المدمجة، ويخصص نصيب من علامات المقرر لهذه الأنشطة (20- 25%) من علامات المقرر، ويعد اتقان استخدام المودل عامل أساسي في تحصيل هذه العلامات، ولهذا النشاط عدة أشكال أهمها:

-الامتحان القصير Quiz، ويحل بنفس طريقة التعيينات.

- دراسة حالة، تقرير، تلخيص، ورقة علمية، ويتم تحميلها من خلال صفحة النشاط.

- لكل مقرر نموذج خاص بالنشاطات يزودك به المشرف من خلال المودل.

يمكن كذلك أن يكون النشاط عبارة عن زيارة ميدانية أو عرض تقديمي أو عمل جماعي.

الصفوف الافتراضية: جامعة القدس المفتوحة (، 2010: 59-60)

مفهوم الصف الافتراضي: شهدت أنظمة وأنماط التعلّم المفتوح عن بعد طفرة نوعية بعد الدخول إلى الحقبة الثانية من الانترنت المعروفة باسمWeb2.0 حيث أصبح بإمكان المستخدم أو المتصفح للانترنت المشاركة بشكل أكبر في صياغة محتوى الانترنت، مما أسهم في خلق بيئات تعليمية أكثر تفاعلية عبر شبكات الانترنت، وظهور العديد من التطبيقات التعليمية التعلُّمية التي تستخدم هذه التقنيات التفاعلية، ومن أهم هذه التطبيقات هو تقنية خدمة الصفوف الافتراضية.

ما المقصود بالصف الافتراضي؟

الصف الافتراضي هو تقنية تعليمية تعلُّمية عبر الانترنت، تقوم على توفير بيئة صفية تفاعلية، يمكن من خلالها تقديم اللقاءات وإجراء المناقشات وتنفيذ الأنشطة المنهجية واللامنهجية، بنفس جودة وكفاءة غرفة الصف العادية، وتتيح للدارسين والمعلمين حضوراً للقاءات والاشتراك في جميع أنشطة الصف الافتراضي عبر الانترنت، دون الحاجة للتواجد المادي في الغرف الصفية.

خدمات الصفوف الافتراضية في العملية التعليمية:

1- يمكن للدارس حضور اللقاء والمشاركة بالأسئلة والنقاش من أي مكان (البيت، المختبر، العمل، مقهى الانترنت....) أو أي مكان يتوافر فيه جهاز حاسوب وخط انترنت.

2- يمكن للدارس الاستماع إلى تسجيل اللقاء في أي وقت وأي مكان، يستمع من خلالها إلى المشرف واسئلة الدارسين ومناقشاتهم.

3- مشاركة الدارس مع زملائه في نشاطات منهجية ولا منهجية تعمل على إثراء فهمه للمادة العلمية.

4- يمكن للدارس أن يحتفظ بالمكتوب على اللوحة البيضاء ونافذة الدردشة، أو أي وسائط مساندة يتم إرسالها من قبل المشرف، على جهازه الخاص.

5- يحصل الدارس على تغذية راجعة فورية عن أدائه الأكاديمي من خلال مشاركته في نشاطات الصف الافتراضي.

6- إمكانية تقديم الصفوف الافتراضية في أوقات تناسب جميع الدارسين (الموظفين، ربات البيوت...)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- التواصل مع المشرف من أي مكان في العالم دون الحاجة إلى الانتقال من وإلى الجامعة.

8- يمكن حضور اللقاء من أي خط انترنت بأي سرعة Dial Up, ADSL.

وهناك العديد من الشركات العالمية التي تقدم خدمة تقنية الصف الافتراضي مثل Wimba و FarStone، والشركات المحلية مثل TDM System، أما خدمة الصفوف الافتراضية الموجودة في جامعة القدس المفتوحة فتقدمها شركة Elluminate وهي إحدى الشركات الرائدة عالمياً في مجال تقنية الصفوف الافتراضية، وتقدم خدماتها لعدد من الجامعات ومراكز البحث العلمي والمؤسسات التربوية ذات السمعة العالمية، وتعد جامعة القدس المفتوحة أولى المؤسسات التعليمية في فلسطين التي تعتمد هذه التقنية.

استخدام الصفوف الافتراضية: جامعة القدس المفتوحة (، 2010: 71)

ليتمكن الدارس من استخدام الصفوف الافتراضية بشكل جيد يجب الجمع بين الاساس النظري والتدريب العملي:

الاساس النظري: معرفة مزايا التقنية، ووظيفة كل منها وكيفية الاستخدام الأمثل لها.

التدريب العملي على التقنية: حيث تعمل الممارسة على تحسين الاستخدام، وذلك بعد أخذ العديد من الدورات للتدريب على التقنية، كما يمكن استخدام التسجيلات التي توفرها الجامعة للدارسين سواء على أقراص مدمجة أو فلاش أو حتى نقلها على جوالك (Blue Tooth) أو من خلال البوابة الأكاديمية.

مثلما تتكون الأدوار داخل الصف من دورين أساسيين (معلم- دارس)فإن الصفوف الافتراضية كذلك تتكون من دورين أساسيين مسؤول الغرفة الصفية Moderator، ومشارك Particpant.

استخدام الصف الافتراضي كمسؤول جلسة:

في بعض الحالات يقوم المشرف بإعطاء الدارسين بعض صلاحيات المسؤول، وفي هذه الحالة تتغير واجهة العرض، وتضاف بعض الصلاحيات للدارس ليتمكن من أداء بعض المهام.

أولاً: القيام بعرض تقديم.

ثانياً: عرض صفحات الانترنت.

ثالثاً: الغرف الجانبية.

رابعاً: الاختبارات القصيرة.

خامساً: دعوة المشاركين للدخول إلى الصف الافتراضي الالكتروني.(جامعة القدس المفتوحة، 2010: 75-76)

عيوب التعليم المبرمج ما يلي:

1- ثمة مشكلات تتعلق بتحديد الخطوات المناسبة التي يتعين اتخاذها مع كل الدارسين لا يتحدى البرنامج قدرات بعضهم، ولا يشعر البعض الآخر بالملل منه.

2- يحتاج إلى تكاليف عالية لتوفير الأجهزة التعليمية اللازمة.

3- لا يتيح فرص التفاعل الشخصي مما يؤدي إلى عدم اكتساب المهارات الاجتماعية.(ارنوف، 2005: 347)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث من خلال استعراض النظريات السابقة سواء نظريات علم النفس المفسّرة للتعلّم أو التعلّم الشبكي والانترنت أن الفرد هو محط أنظار جميع النظريات التي تحاول فهم سلوكه وتفسير ذلك السلوك من خلال ملاحظته، ومحاولة اخضاع كل مكونات البيئة المحيطة من حوله بل مكوناته الداخلية الشعورية واللاشعورية للدراسة والتحليل، في تكامل علمي لفهم سلوكه والتغير الحاصل فيه وتطوره، وكيفية اكتساب المعرفة وتسخيرها للاستفادة بكل ما هو ممكن منها.

كما يرى الباحث ان التعليم الالكتروني يوفر تقنية علمية هائلة لابد من الاستفادة منها في مجالات عدة في تدريس المقررات العلمية والأدبية، وتنمية المهارات واساليب التفكير، حيث يوفر حافظة كبيرة للمعلومات يمكن استردادها في أي وقت دون أي عائق زمني، وهو وسيلة تعليمية ناجحة يمكن استخدامها في بعض الحالات معلماً بديلاً كحالة التعليم الذاتي.

ويؤكد الباحث وجود بعض السلبيات التي تعترض سير العمل من خلال التعليم الالكتروني سواء على صعيد المدرس أو الطالب، فقد مرت عملية التحوّل من التعليم التقليدي الى التعلّم الالكتروني بمراحل تجريبية لتقييم ومن ثم تقويم الأخطاء التي قد تنتج عن تطبيق عملية التعليم الالكتروني، فقد واجهت عملية تحويل بعض المقررات الى مقررات الكترونية بصعوبات استخدام الصفوف الافتراضية، وتم حل المشكلة عبر عقد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، اضافة الى مشكلة انقطاع التيار الكهربائي في قطاع غزة، وتم تجاوز المشكلة من خلال توفير مختبرات الحاسوب في الجامعة، اضافة الى وضع روابط للتسجيلات حيث بامكان الطالب الرجوع وقتما شاء الى الرابط ومشاهدة المحاضرة، اضافة إلى ما يميّز التعليم التقليدي ميزات قد لا يوفرها التعليم الالكتروني من عملية المواجهة بين الطالب والمدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثالث

فاعلية الذات

مقدمة:

لقد ظل سلوك الانسان محط أنظار وبحث وتجارب علماء النفس منذ القدم، حيث قاموا بوضع النظريات المفسّرة لذلك السلوك والتعديل عليها ليقدموا للبشرية زبدة ما توصلوا إليه، في هذا المجال، فدراسة مكنونات الانسان التي يترجمها من خلال سلوكه اليومي وتعامله مع البيئة المحيطة به.

ومن هؤلاء العلماء الذين اعتنوا بذلك السلوك هو العالم باندورا الذي وضع نظريته القائمة على أن التعلم يقوم على الملاحظة أن المشاهدة أو النمذجة، ومن التطبيقات التربوية التي قدمتها نظرية باندورا هي الفاعلية الذاتية وهي ظاهرة تستحق الدراسة، والقياس.

يذكر الميالي: فاعلية الذات التربوية من المتغيرات المهمة في ميدان علم النفس التربوي، واستناداً على نظرية باندورا فهي تمثل معتقدات المعلّم عن فاعلية ذاته التي تظهر في الادراك المعرفي للقدرات الذاتية والخبرات المتعددة عند المعلم، فضلاً عن دورها بمثابرة المعلّم واحتفاظه بالفاعلية التي تجعله يعمل بمهام أصعب وبإصرار مع طلبته، وأظهرت الأدبيات أن لفاعلية الذات تأثير غير مباشر على أدائه الأكاديمي كونها متصلة بالقدرات اللازمة لإكمال واجباته وكذلك استراتيجيات التعلّم المرتبط بتنظيم الذات، الذي يتطلب من المعلّم تنمية مهاراته التدريسية باستمرار وتوسيع خبراته في أدائه المهني بالتعليم، وبالمستوى الأعلى منها يكون التدريسي أبلغ دوراً وأكثر تأثيراً في طلبته كونهم جزءاً من محيط تأثيره، ومهمة المعلّم لا تتحدد بتعزيز دافعية طلبته والمحافظة على أنشطتهم في داخل الصف بل تتطلب التركيز على تحديد الأهداف من وراء ذلك والتخطيط لها؛ بتفعيل المدركات بفاعلية ذاته مما يترك أثراً في تقييم قدراته، الذي ينعكس في إحرازه لمستوى الأداء المطلوب منه.(الميالي: 2010 : 1)

وسوف يتناول الباحث في الصفحات القادمة فاعلية الذات ومكوناتها وبعض ما يتعلق بها.

فاعلية (كفاءة) الذات Self-Efficacy :

الفاعلية Effectiveness: يعرِّفها زيتون أنها "القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن".(زيتون، 2002: 54)

ويذكر شبيب أن كان وايت Kaaite أول من اقترح (فعالية Efficacy) كتعبير عن الدافعية التي لا يمكن ارجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة. (شبب: 1994: 142)

الذات لغة: أورد ابن منظور: ذات الشيء حقيقته وخاصيته، وبذلك عرفه من ذات نفسه، كأن يعني سريرته المضمرة. وقوله عز وجل: (إنَّهُ عَلِيم بِذَاتِ الصّدُور) (الملك، الآية 13)، ومعناه: بحقيقة القلوب من المضمرات. (ابن منظور: 1988: 13)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعرِّف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها:" مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقّدة، وتحدي الصّعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها"، ويعرِّفها أيضاً بأنها:"ثقة الفرد في نفسه ليستغل كل الإمكانات المتاحة لمقابلة حاجات العمل". (Bandura :1977 : 192)

ويرى غانم أن مصطلح (الفاعلية الذاتية) الذي ظهر على يد علم النفس ورائد نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي (ألبرت باندورا) في السبعينات من القرن العشرين، ويطلق على مصطلح الفاعلية الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها (فعالية الذات _ كفاءة الذات)(غانم: 2005 :81)

ويعرِّفها الناشي بأنها: "توقعات الفرد حول قدراته في حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة التي تؤثر في درجة التفاؤل والنظرة الإيجابية الأمر الذي يحفزه في أداء المهام".(الناشي، 2005: 14)

وعرفها الدردير أن الفاعلية الذاتية "هي الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين".(الدردير : 2004 : 210)

ويعرفها روجر أنها:"عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حلال مشكلات ومواجهة التحديات الجديدة".(Regehr، 2000,p.334)

ويعرِّفها الشرقاوي بأنها: "أعلى درجات الصحة النفسية لأن حاجة الإنسان لتحقيق ذاته وتنمية إمكانياته هي معيار نضجه وانفتاحه على الخبرة وتمام أدائه، حيث تجعله دائم التطور الذاتي والحضور والابتكارية وليس فقط حله لمشكلاته أو مواجهة التحديات الجديدة على فترات حياته المختلفة وتطوير سبل التعامل التي تحقق جودة الصحة النفسية وطيب الحياة".(الشرقاوي: 1988: 37)

فاعلية (كفاءة) الذات الأكاديمية Academic self-efficacy:

ويعرِّفها الوطبان بأنها :" ما يملكه المعلّم من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء التدريسي يؤدي إلى تحصيل إيجابي للطلاب".(الوطبان:2011 : 109)

ويعرِّفها الفقي بأنها: "توقع المعلّم عن كيفية أدائه لمهامه وأنشطته التدريسية المرتبطة بمسئولياته الشخصية ومهاراته التدريسية".(الفقي:2009 : 239)

يعرِّفها كفتشن وزامبتكس Kafetsions & Zampetakis فاعلية الذات للمعلّم اعتقاده في قدرته على أداء مهام التدريس والجهد المبذول ومقدار المثابرة والجهد في التعامل مع مختلف المواقف الدراسية. (Kafetsions & Zampetakis ، 2008: 44)

ويعرِّفها Redmon "فاعلية ذات المعلّم بمعتقداته التي تمكنه من مساعدة الطلبة الذين يعانون صعوبات من تحقيق تعلمهم".Redmon ، (2007: 3)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعرّفها تشانين موران ولوفلك Tschannen Moran & Woolfolk فاعلية الذات عند المعلّم Teacher Efficacyبأنها:"الحكم على قابلياتهم التي تعمل على تحقيق نتائج مرغوبة تتمثل في التعلّم والالتزام عند الطلبة حتى من بين أولئك الذين يشعرون بانخفاض الدافعية وبالصعوبة في دراستهم". (Tschannen Moran & Woolfolk، 2005: 3)

ويعرّفها الزيات: اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محدداً جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى. (الزيات، 2001: 348)

ويرى مادوكس Maddux أن فعالية الذات تقوم على أساس أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم هي من أهم المحددات للنماذج السلوكية التي يختارها الأفراد لممارستها، وتلعب فعالية الذات دوراً مهماً في زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابي ينعكس في العديد من مخرجات التعلّم لعل أهمها التوافق النفسي والأداء الأكاديمي.(Maddux، 2009: 335)

ويقول الميالي: يدرك القائمون على مهنة التعليم من خبراتهم أن عملية التعليم والتعلّم معقّدة ويشعرون بالحاجة إلى الإلمام بالحقائق النفسية والتربوية، واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المفقودة على التعليم بكفاية وفاعلية.

وتعد فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في ميدان علم النفس التربوي إذ من الممكن تعلّمه دائماً وبأي عمر، وأن يبدأ الفرد تعلُّم كيفية تطوير كفاءته في التحصيل والمبادأة التي تؤدي إلى الفاعلية في إدارة المواقف التربوية وتنظيمها.

ان المستويات المنخفضة من فاعلية الذات تضعف في توجيه سلوك التدريسي من حشد الامكانيات والقدرات الذاتية في تنشيط البيئة التعليمية، وتشير الدراسات أن تدني مستوى فاعلية الذات لدى الكادر التعليمي يؤدي إلى ضعف الانجاز الدراسي للطلبة وتردي مستواهم العلمي، ومن هذا فإن الدور الكبير يقع على التدريسي، الذي يتطلب منه تنمية مهاراته التدريسية باستمرار وتوسيع خبراته في أدائه المهني بالتعليم من جهة، وفي اختصاصه من جهة أخرى. (الميالي، 2010: 1، 3)

وتشير الادبيات إلى معتقدات فاعلية الذات عند المعلّم بأنها الحكم على قابلياتهم بإحداث نتاجات مرغوبة من إنجاز الطلبة، وسلوكهم ودافعيتهم في الصف وأشار كل من تشانين وآخرون على أن الحس المرتفع لمعتقدات الذات يلزم المعلمون بمستويات عالية من التخطيط والتنظيم في أدائهم.(Bembenutty, 2006: 5)

وتؤثر عدة متغيرات على فاعلية الذات عند المعلّم كما يقول Redmon ومنها ما يتعلق بالسياق التربوي، فقد وجد أن لفاعلية ذات المعلّم تأثير إيجابي على إدارة الصف والتعليم والتعلُّم وأنها ترتبط بانجاز الطالب، وتتصل فاعلية المعلّم بمثابرته واحتفاظه، والذين عندهم فاعلية ذات عالية يعملون بمهام أصعب وبإصرار أطوال مع الطلبة الذين يجدون صعوبة في التعليم.(Redmon, 2007 : 4)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويكشف بمبنتي Bembenutty أن لفاعلية ذات المعلمين تأثيراً غير مباشر على أدائهم الأكاديمي ويتوسط ذلك التأثير فاعلية الذات المتصلة بالقدرات اللازمة لإكمال واجباتهم وكذلك استراتيجيات التعلّم المرتبطة بتنظيم الذات.(Bembenutty, 2006 : 9)

ويرى باندورا أن ما يقوله المعلمون وما يؤدونه في صفوفهم يكون محدداً ومنظماً بادراكهم لقدراتهم الشخصية وقابليتهم التي تتطلبها أصول التدريس، واعتقاد التدريسيين بقدراتهم يدفعهم إلى تعزيز أثر التعلّم في عدة أنماط من بيئات التعلّم التي يحرز فيها تقدم أكاديمي للطلبة. (Redmon, 2007 :4)

وتشير دراسة داودوز أن فاعلية الذات تتصل بالنموذج الديمقراطي في برنامج المدرسة الذي يسمح بمشاركة الطلبة وشعورهم باحترام الذات والمسؤولية نحو المدرسة، إلى تأثير ذلك النموذج في فاعلية الذات وتقليل التوتر بين المدرس والطالب وزيادة مشاعر الرضا بأداء الطالب في الصف.(Dawidowicz, 2008: 2-30)

ويشير ردمون أن باندورا يرى أن ما يقوله المعلمون وما يؤدونه في صفوفهم يكون محدداً ومنظماً بإدراكهم لقدراتهم الشخصية وقابلياتهم التي تتطلبها أصول التدريس، واعتقاد التدريسيين بقدراتهم يدفعهم إلى تعزيز أثر التعلّم في عدة أنماط من بيئات التعلّم التي يحرز فيها تقدم أكاديمي للطلبة.(Redmon, 2007: 4)

ويرى الميالي إن لفاعلية الذات تأثيرات على إصرار ومثابرة القائمين على العملية التعليمية لوظيفتها الدافعية ذات الأثر البالغ في أداء التدريسي، فالمستويات العالية منها تجعل الشخص مثابراً على نحو أطول وبمهام أصعب، وبالعكس يحصل في المستويات المنخفضة من فاعلية الذات، وكتحسين للعملية التربوية فان لهذا المفهوم دوراً كبيراً يتحدد في إدراك القائمين بها لقدراتهم وكفاياتهم التعليمية ومهاراتهم السلوكية وكفاءاتهم التخصصية اللازمة لأداء مهامهم في التربية والتعليم. (الميالي، 2010: 1، 3)

ويذكر الأهواني أن فاعلية الذات الأكاديمية تعني إجرائياً مدى إدراك الطالب لكفاءته في المجال المدرسي، حيث تعكس مجموع مهاراته التي يواجه بها المشكلات المتوقعة، ومعتقداته عن قدرته على تحقيق الإنجازات المدرسية ومثابرته في أداء المهام، والتحكم في الأحداث والمواقف الحياتية المؤثرة، ويعكس هذا المفهوم العناصر التالية:

1- **توقع النجاح:** ويعني إجرائياً الترحيب بالقيام بالأعمال الصعبة، والثقة في القدرات الذاتية، وتوقع أداء المهام والمطالب بنجاح، والتحرر من الشعور بتوقع الفشل.

2- **المثابرة:** ويقصد بها القدرة على الاستمرار في العمل وبذل الجهد والسعي نحو بلوغ التفوق، وعدم الاستسلام عند مواجهة المشكلات، والالتزام بأداء التعهدات والوفاء بالواجبات والمطالب الاجتماعية بإصرار وتحدي.

3- **التحكم في الأحداث:** ويعني إدراك القدرة على معالجة المشكلات المتوقعة، والثقة بالذات في المواقف الحرجة، والتفكير الجدي قبل القيام بأداء السلوك، مع ضبط وتنظيم الأمور الحياتية، والتحكم في الانفعالات والمشاعر أثناء مواقف الإحباط. (الأهواني، 2005: 179)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث من خلال هذا التقديم أن هناك أثر كبير لفاعلية الذات في التنبؤ وتفسير سلوك المعلّم والمتعلم، لما لها من تأثير على تفضيل المهام الصعبة وتنظيم الذات والثقة بها، ويصقل شخصية المعلّم والمتعلّم ما يؤثر في مجمله على العملية التعليمية التعلمية، وهو ما يثري أصحاب اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية، وأيضاً يفسّر سلوك أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة واتجاههم نحو التعليم الالكتروني، من حيث القبول والرفض والابداع مقابل الرضا بالحد الأدنى من المعلومات اللازمة للقيام بالمهام الموكلة لعضو هيئة التدريس.

نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي:

يرى غانم أن البرت باندورا (Albert Bandura) هو الذي ظهر على يده مصطلح الفاعلية الذاتية أحد مؤسسي هذه النظرية مع Walter Misehel & Julian Rotter ويعد Bandura مع زملائه أصحاب هذه النظرية أحد السلوكيين الذين أضافوا الجانب المعرفي السلوكي، وهم بذلك اختلفوا مع سلوكية Skinner الخالصة، فهم رأوا أن الأفراد لديهم وعي وتفكير وشعور، وهي العمليات المعرفية التي تجاهلها سكنر Skinner وتجاهل معها الملمح الأساسي والمهم للسلوك البشري. ومن ثم فقد أسسوا نظريتهم التي أطلقوا عليها نظرية التعلّم الاجتماعي، أو النظرية المعرفية الاجتماعية، أو نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي. (غانم، 2005: 93)

ويذكر Zimmerman أن مفهوم فاعلية الذات انبثق من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلّم Self- Regulated Learning ويقصد بالتنظيم الذاتي للتعلّم قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية تعليمهم دافعياً وسلوكياً ومن جوانب ما وراء المعرفة. (Zimmerman,1989:4)

من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث ذلك الذي وضعه باندورا تحت اسم توقعات فاعلية الذات Self- efficacy expectations أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكاً معيناً، أو مجموعة من السلوكيات، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد وأدائه، ومشاعره، ويؤكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. (Bandura,1982 :122)

ويؤكد باندورا أن مفهوم فاعلية الذات يرتبط بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات، معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات لديهم. (Bandura, 1986 : 33)

ويرى باندورا أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له وأطلق على هذه التوقعات مصطلح "فاعلية الذات" ويعني احكام الفرد على توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك. مشيراً إلى أن فاعلية الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح بينما يؤدي عدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفاعلية إلى عدم المثابرة، وأن مفهوم فاعلية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الفاعلية تؤثر في اختيار السلوك الفعّال والمجهود المبذول والاستمرار في مواجهة العقبات وأداء العمل.
(Bandura, 1977:191)

ويفرِّق باندورا بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات فاعلية الذات Self – efficacy وتعنى الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدى بنجاح السلوك الذي هو بصدده وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج أو توقعات الفرد عن مخرجات الاستجابة Response outcomes Expectation وتعنى اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدى إلى نتائج معينة، وتنعكس فاعلية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمثابرة.
(Bandura , 1977: 20)

ويوضّح أبو هاشم ان اعتقاد الفرد في فعالية ذاته يجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة المختلفة، والاستغراق فيها، ويضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى، ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي، وأكثر مرونة في تعاملاته، وينسب نجاحه لذاته، بينما ينسب الفشل إلى عدم كفاية المعلومات أو المجهود المبذول. (أبو هاشم، 2005: 9، 10)

وأشار باندورا أول مرة إلى مفهوم فاعلية الذات (Self – Efficacy) في كتابه الموسوم بـ (نظرية التعلّم الاجتماعي)(Social Learning Theory) الصادر عام 1977. لقد أيدت أبحاث باندورا (Bandura) في نظرية التعلّم الاجتماعي فكرته القائلة باستطاعة الناس تعلُّم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك في موقف اجتماعي، ومن ثم محاكاة سلوكهم. وللنظرية الاجتماعية المعرفية خمسة أبعاد تساعد على تحليل تباين سلوك الأفراد في مواقف متشابهة، هذه الأبعاد هي (الترميز Symbolizing، والترويForethought، والتعلُّم البديل Vicarious Learning، والسيطرة الذاتية Self Control، وفاعلية الذات Self Efficacy)

والأبعاد الخمسة هي:

1- **الترميز**:ويعني أن الأفراد يعالجون الخبرات المرئية ويحولونها إلى نماذج معرفية تعمل على توجيه سلوكهم.

2- **التروي**: التدبر يصنع الأفراد الخطط لأفعالهم ويخمنون النتائج المترتبة عليها ويحددون مستويات الأداء المرغوب.

3- **التعلُّم البديل**: ويعني ملاحظة الأفراد لأداء الآخرين والنتائج المرتبة على أدائهم.

4- **السيطرة الذاتية** : وتعني ان يسيطر الأفراد على أدائهم من خلال مقارنته بمعايير أدائهم.

5- **فاعلية الذات** : وتعني ان يكون الأفراد على ثقة من إمكاناتهم في أداء المهمة المناطة اليهم.

(Hellriegel, 2001:102-105) و (Bandura ,1977:193-194).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصادر فاعلية الذات (Sources of Self –Efficacy) :

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من أربعة مصادر من المعلومات وهذه المصادر الاربعة هي :

1- انجازات الاداء(Performance Experience) :

ويعبّر عنها باجرس(Pajars ، 2009:10) بخبرات التمكن Mastery Experiences وتتمثل بخبرات النجاح التي يستشعر الفرد فيها بالتمكن والتأثير في الموقف والنجاح فيه، والتي تؤثر إيجابياً في فاعلية الذات وتزيدها بدلا من خبرات الفشل.

2- الخبرات البديلة(Vicarious Experience) :

ويرى باجرس Pajars أن ملاحظة خبرات الآخرين الناجحة تعمل على تقوية معتقدات الفرد بقابلياته. (Pajars ،2009:10)

وتعني أيضاً النمذجة او الاقتداء بالأنموذج أو التعلّم بالملاحظة إذ أن مشاهدة الآخرين وهم يتعاملون مع التهديدات وفي النهاية، ينجحون في التعامل معها وفي التغلب عليها من شأنه أن يخلق التوقعات لدى الملاحظين من أنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء شريطة أن يكثفوا من جهودهم وأن يتواصلوا في بذلها. (Bandura,1977:126)

3-الاقناع اللفظي (الكلامي) (Verbal Persuasion) :

ويتمثل الاقناع اللفظي بحسب باجرس Pajars بالاتصال اللفظي المصدَق به أو الموثوق به والذي يؤدي إلى التدعيم والتشجيع من الآخرين ويكون بمثابة تغذية راجعة تؤدي إلى دور إيجابي في تفعيل معتقدات فاعلية الذات. (Pajars, 2009: 10)

ويضيف باجرس Pajars تتمثل بالنصح والايحاء والتوجيه الذاتي، وهو مصدر أضعف من خبرات الأداء الشخصي والخبرات البديلة، إلا أن بإمكان الأشخاص الذين يقومون بعملية الإقناع أن يلعبوا الدور الهام في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الاحكام اللفظية التي يزودنهم بها حول إمكاناتهم. (Pajars ،2009:211)

وينبغي عدم الخلط بين الإقناع الفعّال والثناء والمديح الخاوي، إذ أن فاعلية الذات المستحدثة بهذه الطريقة المفتقرة إلى أساس حقيقي من الخبرات والتجارب تكون أغلب الظن ضعيفة، فالأشخاص المقنعون يجب أن يمارسوا الإقناع من خلال استثمار إمكانات الفرد الحقيقية في الوقت الذي يضمنوا فيه إحراز النجاح المتخيل. (Bandura,1977:128)

4-الاستثارات الانفعالية(Emotional Arousal) :

وتتمثل بالاسترخاء والتغذية المرتدة والعزو والعلاقة بين ادارة الانفعالات وفاعلية الذات التدريسية، إذ أن باندورا (Bandura) لم يتحدث بشكل مباشر عن ادارة الانفعالات كونه مفهوماً حديثاً جداً برز بعد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية فاعلية الذات بعقدين، إلا أنه تحدث عن كيفية تأثير الحالات الانفعالية على قوة وضعف فاعلية الذات. (Bandura,1983:219)

ويعبر عنها باجرس Pajars بالحالة الانفعالية Emotional State وتعمل الحالة الانفعالية الايجابية على رفع معتقدات فاعلية الذات، ويمكن لمستوى معين من الاستثارة الانفعالية من تنشيط المشاعر التي تساهم بتقوية الأداء، فالمعلّم يمكنه تخفيف وطأة المواقف الضاغطة وخفض القلق الناجم عن إحداثها مثل الامتحان. (Pajars,2009:10)

وبحسب كل من سيد وعمر تعد معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية من العوامل التي تسهم بشكل فعّال في توجيه سلوكياتهم في المواقف اللاحقة، ولذا فقد عدها علماء النفس من أهم قوى ومصادر توجيه السلوك الإنسانية عبر المواقف المختلفة، كما أنها تخضع لمبدأ الفروق الفردية بين الافراد مثلها مثل كثير من السمات والخصائص الشخصية. (سيد وعمر، 2011: 418)

وتعد فعالية الذات كما يرى باجرس Pajars من أهم العوامل المؤثرة في سلوكيات الأفراد وقدراتهم على تحقيق أهدافهم الشخصية، إذ أنها تمثل العامل الأساسي ذو التأثير في دافعية الأفراد وأسلوب تفكيرهم، فالأفراد مرتفعو فعالية الذات أكثر إيجابية في تفكيرهم مقارنة بالإفراد منخفضي فعالية الذات الذين يميلون إلى التفكير بصورة سلبية وهو ما أشار إلية باندورا (1989: 1167) Bandura من أن الأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية ذواتهم لديهم قدرة على التفكير بصورة إيجابية، حيث أنهم يتصورن سيناريو النجاح دائماً، وأن الفشل هو أولى خطوات النجاح، كما أنهم يتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقاً وكفاءة، كما أنهم يرسمون لأنفسهم خططاً ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للنجاح مقارنة بالأفراد الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية ذواتهم. (Pajars ,1996: 545)

فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى:

ترتبط فاعلية الذات بعدد من المفاهيم التي يجب تناولها بالتفصيل وهي:

1- فاعلية الذات ومفهوم الذات: Self- efficacy and self- concept

ذكر زهران "دلت الكتابات والدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هده الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج المتمركز حول العميل (أي المتمركز حول الذات)". (زهران، 2001: 260)

ويري باجرس Pajars أن هناك الكثير من الخلط بين " مفهوم الذات " ومصطلح " فاعلية الذات " فهناك الكثير من الباحثين من يستخدمون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون " مفهوم الذات" على أنه شكل معمم لفاعلية الذات ويختلف المفهومان في الآتي:

- فاعلية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة أما " مفهوم الذات " فهو يحتوى على هذه الأحكام وأيضاً على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الاداء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إذا كان " مفهوم الذات " يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملاءمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام فاعلية الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.
- ليست هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه، فمثلاً : قد يعتقد فرد أنه يملك فاعلية ذات رياضيات قليلة جداً، ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى أنه لا يعتبر التفوق في هذا المجال شيئاً هاماً بالنسبة له، وعلى ذلك ففي مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد " مفهوم الذات " وإنما يكون لديه "فاعلية الذات ". (Pajars,1996 : 542)

2- فاعلية الذات وتقدير الذات : Self Efficacy & Self –esteem

يشير عبد القادر إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في الغالب معرفية، وأن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه، وأيضاً يؤثر كل منهما في الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذوات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام، حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيراً ونجاحاً وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض)(عبد القادر:2003 : 3)

ويرى الباحث أن تقدير الذات يهتم بتقييم ذات الشخص الحالية بينما فاعلية الذات تهتم بتوقع نجاح الفرد المستقبلي، وأن مفهوم تقدير الذات أحد المكونات لمفهوم فاعلية الذات.

3- فاعلية الذات وتحقيق الذات: Self efficacy & self actualization

ويرى (علاء الشعراوي، 2000: 296) أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط بذلك التحصيل، والانجاز والتعبير عن الذات، لذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وإن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

ويرى الباحث أن تحقيق الذات عملية توظيف كافة إمكانات الفرد ليكون متكاملاً على جميع مستوياته الحسية والجسدية والتفكيرية من أجل الوصول للمثل التي يبتغيها، وتعتبر عملية تحقيق الذات مرتبطة بالفاعلية حيث أن تحقيق الذات يشعر الإنسان بالفاعلية.

نظرية فاعلية الذات

يذكر البندري أن باندورا Bandura (1986) يشير في كتابه أسس التفكير والأداء بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory التي وضع أسسها،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئة. (البندري، 2007: 29-30)

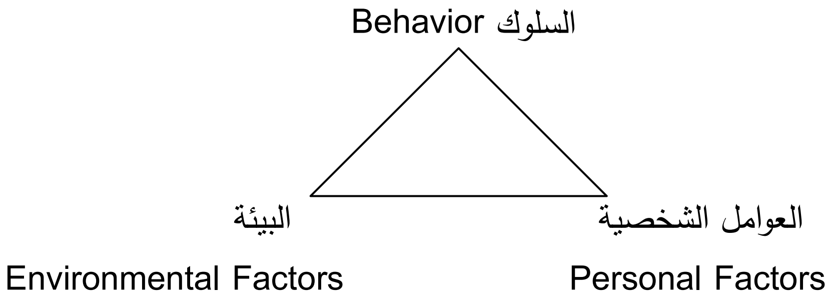
ويتمثل النشاط النفسي بحسب حمزة بكينونة الفرد الخاصة ومشاعره عن نفسه، وبالتالي فإن مفهوم الذات Self Concept عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلُّم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة، ويتكون من الأفكار الذاتية تجاه كينونته الداخلية والخارجية، والتي تنعكس في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو وتسمى" الذات المدركة Perceived Self" والمدركات والتصورات التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها، والتي تنتج من خلال التفاعل والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص التي يود أن يكون عليها، وتسمى الذات المثالية Ideal self. (حمزة، 2005: 25)

ويقول عامود: "يرى أوزنادزي Aoznadzay أن الحاجة أياً كانت طبيعتها ومستواها هي المحرك الأساس للسلوك الإنساني، ويرى أن الموقف يتوسط تأثيرات العالم الخارجي، والنشاط النفسي للفرد ويحدد طبيعة الفعالية الذاتية، ويعمل على توجيه الذات في الاتجاه المناسب." (عامود، 2003: 699)

ويرى انجلر Engler فاعلية الذات مفهوم مهم يدخل في أكثر من ميدان ويشير به باندورا إلى معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته التي تظهر في الادراك المعرفي للقدرات الذاتية والخبرات المتعددة عنده، التي تمكنه من أداء السلوك الذي يترك التأثيرات المرغوبة (أكيد من قبل الفرد نفسه)؛ ومعتقدات الفاعلية تؤدي مع العوامل الاجتماعية والمعرفية على تمكين الناس من التغلب على إشكالات الحياة اليومية، فقد أشار باندورا في نظريته إلى الحتمية التبادلية التفاعلية بين المتغيرات المعرفية والسلوكية الاجتماعية في السلوك الانساني. (Engler, 2003: 25)

الحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism:

يطرح البرت باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory نظاماً ثلاثياً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة من المحددات الشخصية (المعرفية والانفعالية والبيولوجية) والبيئة، والسلوك؛ ولا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب آخر، هذا النظام يسميه باندورا بالحتمية المتبادلة Reciprocal Determinis كما في الشكل (1)



شكل (1) الحتمية التبادلية لباندورا

ويرى Pajars أن باندورا يوسّع النظرة للوظيفة الإنسانية وعلى وفق الدور المركزي للعمليات المعرفية والبديلة وعمليات تنظيم الذات وانعكاس الذات، في تكيف وتغير الإنسان؛ الذي ينظر له كتنظيم للذات باعتباره

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

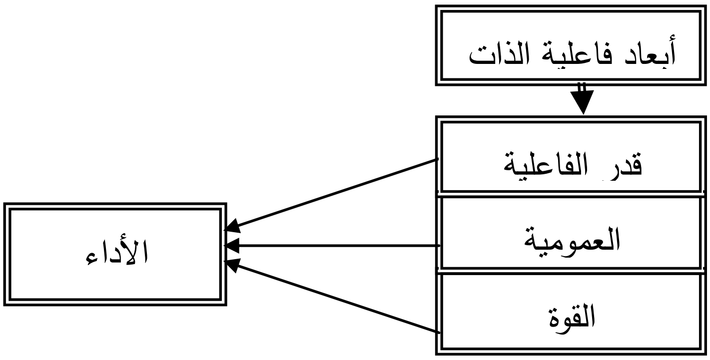
فعّال ومرتب الذات self–organizing بدلاً من النظرة له ككائن تصدر عنه ردود الفعل تجاه القوة البيئية التي تشكل السلوك أو النزعات الداخلية المحفزة لردود الفعل تلك؛ إن مفهوم الحتمية المتبادلة يتشكل من العوامل الشخصية (معرفية، وعاطفية، وأحداث بيولوجية)، والسلوك، والمؤثرات البيئية، التي تتفاعل وتنتج في التبادلية الثلاثية المذكورة أعلاهtriadic reciprocally ، وطبيعة المحددات التبادلية للوظيفة الإنسانية في النظرية المعرفية الاجتماعية تجعلها ممكنة في العلاج والإرشاد باستراتيجيات تستهدف تحسين العمليات الانفعالية والمعرفية والدافعية التي تزيد من الكفاءة السلوكية وتغير الظروف الاجتماعية التي يعيش ويعمل فيها الناس، في المدرسة مثلاً يواجه التدريسيون تحدي تحسين التعلّم الأكاديمي والثقة في الأداء.(Pajars, 2009: 3)

ويذكر انجلر Engler من العوامل الشخصية الفاعلة في قيام الشخص بسلوك معين هي المعتقدات والتي تؤلف ما يسمى بفاعلية الذات self–efficacy، وتعمل مع عوامل اجتماعية ومعرفية تتيح للناس التغلب على مصاعب الحياة اليومية، ولا تختلط بمفهوم احترام الذات self–esteem الذي يشير إلى استحقاق الذات، في حين فاعلية الذات تشير إلى القدرة الشخصية وتنمو على نحو مستقل لتعطي أساساً تنبؤياً للسلوك، وتنشأ من الانجازات الماضية وتعامل كمنبئات للقدرة، ومن الخبرات البديلة التي تغير المعتقدات بالمقارنة مع الآخرين. (Engler,2003:255)

ويرى بمبتي Bembenutty فاعلية الذات عند المعلّم تتمثل بمعتقداته عن قدرته بامتلاك التأثير الايجابي في تعلُّم طلبته؛ فادراك القوة الشخصية تعتمد عليه وظيفة تنظيم الذات، التي تؤثر في تقييم قدراتها وتساهم في تحقيق مستوى معين من الأداء، الذي يساهم في التحكم بالموقف وما يحصل فيه من أحداث، وبالتالي يتمكن من مواجهة المشكلات والصعوبات الظاهرة فيها، وبهذا فان فاعلية الذات تؤثر في السلوك الظاهر في تلك المواقف.(Bembenutty, 2006: 2– 14)

أبعاد فاعلية الذات

ويحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد، ويبين الشكل رقم (2) أبعاد الفعالية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد :



شكل رقم (2)

أبعاد فاعلية الذات عند باندورا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- قدر الفعاليّةMagnitude:

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة. (أبو هاشم، 2005: 48)

ويرى الزيات أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدراً من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إيه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً.

2- العمومية Generality :

وحسب الزيات تتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبّر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية – معرفية– انفعالية "، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (الزيات، 2001: 510)

ويذكر باندورا Bandura أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي نعبّر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.(Bandura, 1997: 43)

ويرى باندورا Bandura أن هذا البعد يشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.(Bandura, 1977:85)

3- القوة أو الشدة Strength:

فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف" فعالية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة " فعالية الذات لديه منخفضة".(الشعراوى:2000 :293)

ويقول Bandura تتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف.(Bandura,1977:85)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير الزيات إلى ان هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس ويتدرج بعد القوة على متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً. (الزيات، 2001: 510)

آثار فاعلية الذات:

أشار البندري الى أن باندورا Bandura أشار إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جلياً من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:(البندري، 2007: 37)

1- العملية المعرفيةCogniteve Process :

وجد باندورا Bandura أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبينها، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها.

ويضيف باندورا ان معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على `كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أساس أنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم.

وفي هذا الشأن يذكر بيري 1987 أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء أدى ذلك إلى ارتقاء أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة.

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقع ونفشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي.

ومبدئياً يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية. (المرجع السابق:37-40)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى مادوكس Maddux أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

1- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون قدرات مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

3- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

4- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

2-العملية الدافعية Motivational Process :

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفاعلية، عن طريق الاعتماد في الفاعلية الذاتية، وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيقها لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها ويذكر باندورا وسيرفون Bandura & Cervone أن بتنظيم الدوافع والأفعال، الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي:

الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء وفاعلية الذات المدركة للهدف، واعادة تعديل الأهداف بناء على التقييم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهداً عظيماً عند فشلهم لمواجهة التحديات.

3- العملية الوجدانية Affecive process :

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث إن الأفراد ذوى الإحساس المنخفضة بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم على إنجاز تلك المهمة، كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الإنسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

4- عملية اختيار السلوك Selection Process :

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقات بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل.

خصائص عامة لفاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

1- مجموع الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.

2- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

3- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

4- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

5- لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فقط، ولكن حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات.

6- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجز الشخص فقط ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجاز هو أنه إنتاج للقدرة الشخصية.

7- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والآخرين بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

8- ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

9- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

10- ليست مجرد إدراك أو توقع فقط بل يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث أنه من خلال هذه الخصائص يمكن تنمية وتطوير فاعلية الذات لتصبح إيجابية عبر التعرض للخبرات التربوية المرادة وتعزيزها.

ويشير صديق إلى عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعّال ومنها :

1-الثقة بالنفس وبالقدرات.

2-المثابرة.

3-القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين.

4-القدرة على تقبل وتحمل المسئولية.

5-البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية. (صديق، 1986 :21)

ويذكر باندورا Bandura بأن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوو فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدرعال من تحمل المسؤولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

بينما سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة الذين يشكون في قدراتهم:

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب. (Bandura, 1979:38)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- ❖ أولاً: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.
- ❖ ثانياً: دراسات تناولـــــت فـــاعلية الــــــــذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل بعض من الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحث التي تمكن من الحصول عليها ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية. وتم تصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية متبعاً في ذلك تسلسل زمني من الحديث إلى القديم، وقد قسّمها إلى محورين وذلك على النحو التالي:-

- المحور الأول: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.
- المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الذات.

❖ أولاً: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني:

1) دراسة السبيعي (2014) بعنوان: "معوقات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين في منطقة مكة المكرمة"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين في منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 143 معلماً ومشرفاً من كلا الجنسين.

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم استبانة معوقات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين، وتكون الاستبانة من (30) فقرة، وتحتوي على (15) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض ومنخفض جداً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية جاءت متباينة بين مرتفع ومتوسط للفقرات ضمن مجال معوقات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة في مجال متطلبات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

توصيات الدراسة: أوصى الباحث بتزويد المؤسسات التعليمية ببنية أساسية تساعدها على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في مواقف التعليم الالكتروني في البرامج الاثرائية للطلبة الموهوبين من قبل المعلمين والمشرفين العاملين مع الموهوبين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) دراسة نصار (2013) بعنوان :"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلّم الالكتروني

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلّم الالكتروني، ومعرفة ما اذا كان لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، والتفرغ الأكاديمي أثر على اتجاهاتهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة العشوائية من 300 عضو هيئة تدريس في الفصل الدراسي الثاني 2013/2012.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة كأداة لدراستها، وتضمنت الاستبانة سبعة محاور وهي: ادارة الصفوف الافتراضية، ومدى توافر الإمكانات المادية والتقنية والتكنولوجيا في الصفوف الافتراضية، وبيئة الصفوف الافتراضية، والدعم الفني لعضو هيئة التدريسية، ومجال التقويم والتغذية الراجعة، والتكامل العلمي بين الطالب والمنهاج في الصف الافتراضي، والبنية التحتية، وتكون المقياس من (54) فقرة، وفق طريق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي، والتفرغ الأكاديمي.

توصيات الدراسة: وأوصى الباحثة بتوسيع استخدام نطاق الصفوف الافتراضية، وتوفير الامكانات المادية والتقنية التي تخدم استخدام تقنية الصفوف الافتراضية، واعادة تدريب وتأهيل الكادر التعليمي في مجال التعامل مع تقنيات الصفوف الافتراضية.

3) دراسة هنداوي وكابلي (2013):"دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (2.0) في التعليم"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة غلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مقارنة باتجاهات الطلاب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وذلك نحو استخدام أدوات الويب (2.0) في التعليم، وتحديد أثر التخصص في الاتجاهات، وكذلك أثر التفاعل بين الفئة (أعضاء هيئة التدريس- الطلاب) ولتخصص في الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (2.0) في التعليم، واستخدم الباحثان مقياس وفقاً لطريقة ليكرت ذات الخمسة مستويات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 216 فرداً تم اختيارهم عشوائياً، منهم 96 عضو هيئة تدريس ثلاث كليات هي التربية والآداب والعلوم الانسانية، والهندسة والحاسبات والمعلومات.

أداة الدراسة: قام الباحثان بعمل مقياس للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (2.0) في التعليم، مكون من أربع محاور وهي الاتجاه نحو (الاستمتاع والاطلاع، وأهمية، وقيمة التعامل مع أدوات الويب (2.0) في التعليم)، ويحتوى على (32) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والمنهج السببي المقارن.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود اتجاه إيجابي لأفراد العينة ككل عند مستوى ($\propto \geq 0.05$)، ووجود اختلاف في الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (2.0) في التعليم، لصالح أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) لصالح أعضاء هيئة التدريس تعزى لكل من التخصص والفئة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بتوجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيف ادوات الويب (2.0) في عملية التعليم والتعلم، ورفع كفاءتهم، وتكامل الجهود بين القائمين على ادارة المؤسسات التعليمية لوضع معايير خاصة لضمان جودة انشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية.

4) دراسة كار وآخرون (2013) بعنوان: "اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعليم الالكتروني في وسط بنجال"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب التعليم العالي نحو التعلّم الإلكتروني في ولاية البنغال الغربية بالهند.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (308) طالب من كلا الجنسين في المستوى الجامعي من أربع جامعات وهي Gourbanga– Sidho – Kanho – Birsha تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية في مقياس الاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى الجنس ومكان الإقامة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة القائمين على التعليم العالي بالعمل على زيادة الوعي لدى الطلاب الجامعيين باستخدام المنشورات الخاصة بالتعليم الالكتروني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5) دراسة سبراماني (2012) :"اتجاهات معلمي المدارس الثانوية نحو التعليم الالكتروني"

أهداف الدراسة: هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي مدارس التعليم الثانوي العالي في مقاطعتي مادوراي وتاميل نادو في الهند نحو التعليم الالكتروني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (700) معلم في المرحلة الثانوية من كلا الجنسين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى ($\propto \geq 0.05$) في اتجاه المعلمين تعزى إلى الجنس، ومكان الاقامة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى ($\propto \geq 0.05$) في اتجاه المعلمين تعزى إلى سنوات الخبرة والتخصص .

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج تدريبية للمعلمين الجدد لزيادة كفاءتهم واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني.

6) دراسة الحميري (2012) بعنوان :"اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم الالكتروني"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليمل الالكتروني في ضوء بعض المتغيرات.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (412) عضو هيئة تدريس و(936) معلماً من كلا الجنسين بمنطقة تبوك.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس اتجاهات المجتمع التعليمي نحو تطبيق التعلّم الالكتروني، مكون من (42) فقرة، وفق طريقة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي نحو تطبيق التعليم الالكتروني، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، في اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى للجنس، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالبدء بتطبيق مشاريع تعليمية الكترونية في مراحل التعليم بعد تأسيس البنية التحتية، كما أوصت بتهيئة البيئة التعليمية بمختلف مكوناتها المادية والبشرية.

7) دراسة أبو مغيصيب (2012) بعنوان: "العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الالكتروني دراسة حالة الجامعة الاسلامية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل في الجامعة الإسلامية، متمثلة في (جودة المعلومات، جودة الخدمة، جودة النظام، الدعم الفني، الثقة، الرضا، المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، والجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (96) مدرساً بالجامعة الاسلامية.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس للعوامل المؤثر على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الالكتروني بالجامعة الاسلامية بغزة مكون من (46) فقرة، مقسم إلى تسعة محاور (المنفعة المتوقع، سهولة الاستخدام، جودة المعلومات، جودة الخدمة، الدعم الفني، جودة النظام، الثقة في النظام، الرضا من النظام واستخدام النظام)، وفق مقياس ليكرت الخماسي (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق جداً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المنفعة المتوقعة من أهم العوامل تحققاً في النظام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الالكتروني بالجامعة الاسلامية تعزى إلى متغير الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالعمل على نشر الوعي بأهمية استخدام التعليم الالكتروني، والعمل على زيادة الاهتمام بالتدريب، كما أوصت باعتماد آلية لتحفيز المدرسين مادياً ومعنوياً على استخدام التعليم الالكتروني، والعمل على تعريف الشرف المدمج مع برنامج موودل.

8) دراسة حسين (2011) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (جسور)

أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلّم الالكتروني جسور الذي يتبع للمركز الوطني للتعلّم الالكتروني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) عضو هيئة تدريس ببعض كليات الجامعات السعودية تم اختيارهم بالعينة المتاحة، وصمم المقياس بطريقة الكترونية ووزع برابط عبر البريد الالكتروني.

أداة الدراسة: أعد الباحث مقياس لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام ادارة التعلّم الالكتروني جسور، مكون من ثلاثة محاور(النظرة الشخصية نحو التعلّم الالكتروني، الحاجة لاستخدام نظام ادارة التعلّم جسور، الحاجة للتدريب على نظام ادارة التعلّم جسور) تحتوي على (34) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، ارفض، ارفض بشدة)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم مقياس لاستطلاع الرأي من ثلاثة محاور يتكون من (34) عبارة بالإضافة إلى عبارتين لقياس صدق المفحوص، ومحدد على مقياس ليكرت خمس درجات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو نظام إدارة التعلّم الالكتروني (جسور)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو نظام إدارة التعلّم الالكتروني جسور تعزى للجنس، والكلية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو نظام إدارة التعلّم الالكتروني (جسور) تعزى للرتبة العلمية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة تفعيل نظم إدارة التعلّم الالكتني في التدريس، وخاصة نظام جسور لما يتميز به من مميزات من خلال بناء ثقافة التعلّم الالكتروني ودعم الأبحاث وتطوير الأنظمة، وتدريب جميع الاساتذة كل فصل دراسي، وتفعيل حوافز لأعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلّم الالكتروني.

9) دراسة الطعاني (2011) بعنوان: "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي المملكة الأردنية الهاشمية"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء (المملكة الأردنية الهاشمية) نحو استخدام التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي ومعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة احصائية تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (360) عضو هيئة تدريس من جامعة البلقاء الأردنية.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس بهدف التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء نحو استخدام التعليم الالكتروني في التدريس، مكون من خمس مجالات (الدراسات والبحث العلمي، تكنولوجيا التعليم، الاتصال والتفاعل مع الطلاب، التفاعل مع الزملاء، استخدام الكمبيوتر والانترنت)، ويحتوي على (44) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء نحو التعليم الالكتروني، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة: وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء وتخصيص موازنة للبحث العلمي تخدمهم.

10) دراسة آل قعود(2010) بعنوان:" أثر بعض المتغيرات في استخدام أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية في الرياض للتعلّم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه."

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للكشف عن أثر بعض المتغيرات في استخدام أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية في الرياض للتعلّم الالكتروني واتجاهاتهم نحوه.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية التقنية بالرياض، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة والبالغ عدد أفرادها (150) فرداً بنسبة (20%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلّم الالكتروني متوسطة.

2-درجة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلّم الإلكتروني تمثل اتجاهاً ايجابياً.

3-درجة توفر تقنيات التعلّم الالكتروني في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أعضاء هيئة التدريس للتعلّم الالكتروني حسب المؤهل العلمي والتخصص والخبرة، كما أظهرت النتائج أنه ومع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إلا أن ذوي الخبرة الأقل، كانوا ميالين أكثر لاستخدام التعلّم الإلكتروني، وربما لارتباط الخبرة بعامل السن (الأصغر سناً ميالون أكثر لاستخدام التعلّم الإلكتروني).

5-استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلّم الإلكتروني يرتبط بشكل كبير بتوفر الأجهزة والمعدات الكافية، بينما لم تظهر الدراسة هذا الارتباط بين الاتجاهات والاستخدام.

11) دراسة كُلاب (2011) بعنوان "درجة توافر التعليم الالكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم، ودراسة تأثير متغيرات الجنس وسنوات الخدمة، والعلاقة بين توافر كفايات التعليم الالكتروني واتجاهات المعلمين نحو التعليم التفاعلي المحوسب.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (62) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم التفاعلي المحوسب، مكون من (29) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي(أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة: مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى معلمي التفاعل المحوسب بمدراس وكالة الغوث بغزة بنسبة (73%)، وكانت اتجاهات المعلمين نحو التعليم التفاعلي اتجاه إيجابي، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية لتوافر كفايات التعليم الالكتروني تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لسنوات الخبرة، كما أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين توافر كفايات التعليم الالكتروني وبين درجة الاتجاه نحو التعليم التفاعلي المحوسب بالإيجاب.

توصيات الدراسة: أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية لإكساب المعلمين كفايات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة الكترونياً، وتعميم تجربة التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة على جميع المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم بغزة.

12) دراسة أبو عظمة والشريف (2010) بعنوان :"استخدام أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة التعليم الالكتروني واتجاهاتهم نحوه"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعتي المدينة المنورة (طيبة والجامعة الاسلامية) في استخدام التعليم الالكتروني، والاتجاه نحو تطبيق التعليم الالكتروني في المؤسسات التربوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (84) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة طيبة بالمدينة المنورة والجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.

أداة الدراسة: استعان الباحثان بأداة قياس جاهزة لليماني، 1426) مكونة ثلاثة محاور(استخدام التعليم الالكتروني، تحديات تطبيق التعليم الالكتروني، الاتجاه نحو التعليم الالكتروني)، ويحتويي على (39) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً)

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة حيث قام الباحثان بتطبيقها.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد العينة لتطبيق التعليم الالكتروني لمواجهة تحديات المؤسسات التعليمية، كما أظهرت وجود ضعف في إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الالكتروني يؤثر على تطبيق التعليم الالكتروني بفعالية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة الابتعاد عن نظام التعليمي التقليدي وتفعيل نظام التعليم الحديث ومن ضمنها أنظمة التعليم الالكتروني والاعتراف بها عملياً من خلال الجهات الرسمية، كما أوصت بضرورة ايجاد ادارة قيادية نشطة ومؤهلة تعمل على انجاح استخدام أنظمة التعليم في مؤسسات التعليم لاحداث التغييرات التقنية وتهيئة الكوادر البشرية، وضرورة تأمين البنية التحتية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللازمة في المؤسسات التربوية لتحويلها تقنياً من خلال دراسة الاحتياجات الفعلية لتطبيق أنظمة التعليم الالكتروني وفقاً للإمكانات وعدد الطلاب في كل مؤسسة.

13)دراسة الخريشا (2010) بعنوان: "درجة استعداد أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بخصائصهم الاجتماعية والاقتصادية"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استعداد عضو هيئة التدريس لتطبيق التعلّم الالكتروني، وعلاقته بالعوامل الشخصية من حيث الاستعداد النفسي، والدافعية، والثقة، وعلاقة ذلك الاستعداد بالعوامل الادارية من حيث استعداد البيئة الجامعية والموارد البشرية والاستعداد المعرفي، كما هدفت أيضاً للتعرف على مدى استعداد ودعم الجامعات لتطبيق وتطوير التعلّم الالكتروني، والتعرف أيضاً على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعلّم الالكتروني، وعلاقتها بالخوف والثقة والميل أو الرغبة والفائدة، وعامل التغيير نحو تطبيق التعلّم الالكتروني وعلاقته بالاستعداد نحو الإبداع والتطوير الذاتي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (260) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية.

14)أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس للتعرف على درجة استعداد أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بخصائصهم الاجتماعية والاقتصادية مكون من أربعة محاور (العوامل الشخصية، العوامل الادارية، عامل الاتجاهات وعامل التغيير)، ويحتوي على (88) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بقوة، غير موافق، غير متأكد، موافق، موافق بقوة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث منهج المسح الميداني بطريقة المقابلة والمراسلة الشخصية بالعينة.

نتائج الدراسة: وكانت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو استخدام التعليم الالكتروني لدى العينة مصحوباً بمستوى عالٍ من الدافعية والارتياح وعدم الشعور بتوتر عند التفكير في استخدام التعلّم الالكتروني في أدائهم لعملهم في عملية التعليم.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بتعزيز الاستعداد والجاهزية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعهم على نشر انتاجهم العلمي على صفحة الانترنت، وتأسيس منتديات علمية تسمح بتبادل الخبرات بينهم، والتخطيط والسير في تطبيق أشكال التعليم التكنولوجي في الجامعات الأردنية، واطلاق برامج تجريبية لتحويل بعض المقررات الدراسية على صفحات الانترنت، وذلك لتدريب أعضاء هيئة التدريس لتعزيز ثقفتهم وميولهم واتجاهاتهم نحو استخدام التعليم الالكتروني، وأوصت بضرورة تقديم الدعم المالي من الجهات الرسمية من أجل توفير بنية تحتية تتناسب مع نظام التعلّم الالكتروني وتدريب أعضاء هيئة التدريس واكسابهم مهارات التدريس الالكتروني والعمل على جعل هذه البرامج اجبارية واعتبارها جزءاً من التقويم الوظيفي. وتشجيع مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخبرات اللازمة لانجاح تجربة التعلّم الالكتروني في الجامعات الأرنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

15)دراسة الحوامدة (2010) بعنوان : "اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء نحو استخدام التعلّم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم"

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلّم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم، وتعرّف أثر الحصول على الدورات التدريبية في مجال الحاسوب والتعلّم الالكتروني، ومتغير الجنس، ومتغير سنوات الخبرة في التدريس، في هذه الاتجاهات.

عينة الدراسة: وقد تم توزيعه على عينة الدراسة المكونة من (81) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس لاتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء نحو استخدام التعلّم الالكتروني في التدريس الجامعي مكون من (20) فقرة، وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير (مقياس الاتجاهات) المكون من (20) فقرة بعد التحقق من صدقه وثباته، وبعد أن تم اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلّم الالكتروني على المقياس ككل بأنها إيجابية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلّم الالكتروني، تُعزى لأثر متغير الحصول الدورات التدريبية في مجال الحاسوب والتعلّم الالكتروني، ولصالح من حضروا "ثلاث دورات تدريبية فأكثر". كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو استخدام التعلّم الالكتروني تُعزى لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس.

توصيات الدراسة: أوصى الباحث بتبني رؤية واضحة تجاه التعلّم الالكتروني ووضعه على سلم الاولويات في جامعة البلقاء التطبيقية، وعقد دورات تدريبية في مجال الحاسوب والتعلّم الالكتروني لأعضاء هيئة التدريس، كما أوصى باجراء مزيد من الدراسات في مجال التعلّم الالكتروني واستخدامه والاتجاهات نحو من وجهة نظر القائمين على ادارة الجامعة والطلبة.

16) دراسة لال والجندي (2010) الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة-المملكة العربية السعودية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، والخبرة في مجال العمل، وحضور ندوت تعليمية في مجال التقنيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (462) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في مدينة جدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل، وتم تصميم استبانة الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

أداة الدراسة: قام الباحثان باعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مكون من (20) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي(موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، أعارض، أعارض بدرجة كبيرة)

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ان الاتجاه نحو التعليم الالكتروني اكثر ايجابية، كمات أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.01$) في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة تعزى للجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، وتلقي الدورات التدريبية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة إلى الحاجة على التعرف على ما هو جديد في نطاق العلم، وزيادة خبرة المعلمين والمعلمات من خلال الدورات التدريبية.

17)دراسة الطعاني والشديفات (2010) بعنوان: "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية الأردنية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي".

أهداف الدراسة: هدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الجامعة والجنس، والرتبة الأكاديمية والمسمى الوظيفي والخبرة على تلك الاتجاهات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (584) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية الأردنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (9016) عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة: قام الباحثان باعداد مقياس لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية الأردنية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، مكونة من (25) فقرة.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي في جمع البيانات ووصف اجابات العينة.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الرسمية الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الجامعة والجنس والرتبة الأكاديمية والمسمى الوظيفي، بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الرسمية الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الخبرة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة على توفير مراكز التدريب على انتاج تكنولوجيا التعليم وضبطها في التدريس، ودعم عملية احتواء التكنولوجيا في الجامعات العربية وتأهيل البنى التحتية البشرية والتقنية، والاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس، وتقديم التسهيلات الادارية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بغية المشاركة في المؤتمرات والزيارات والندوات العلمية وتغطية نفقات المشاركة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18) دراسة محيسن (2007) اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وإلى معرفة هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والبرنامج الأكاديمي، والوضع الوظيفي، والعمر، وعدد سنوات خبرة التدريس في الجامعة، فترات استخدام الشبكة.

عينة الدراسة: تألف مجتمع الدراسة المستهدف من جميع المشرفين الأكاديميين العاملين في منطقة رام الله البالغ عددهم (162)، وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بحيث كانت عينة الدراسة هي مجتمعها. ووُزعت الاستبانة عليهم جميعاً.

أداة الدراسة: قام الباحث باعداد مقياس لتعرف على اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين مكون من أربع مجالات (تحقيق مبادئ التربية المفتوحة، تصميم المناهج وطرائق التدريس، التواصل والتفاعل مع الدارسين، التطوير الذاتي ورفع الكفاية عند المشرف، الدراسات والبحث العلمي)، ويحتوي على (38) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، غير موافق، غير موافق اطلاقاً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) في متوسطات اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) في متوسطات اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والوضع الوظيفي، والبرنامج الأكاديمي، والعمر، وفترات استخدام شبكة الإنترنت.

توصيات الدراسة: أوصى الباحث بالعمل على اعادة عقد الدورات التدريبية الاجبارية للمشرفين الأكاديميين، والعمل على حتمية استخدام البريد الالكتروني باستمرار في التواصل مع الزملاء في الداخل والخارج مع توفير أحدث أجهزة الحواسيب في منازلهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ ثانياً: دراسات تناولت فاعلية (كفاءة) الذات.

1) دراسة الحسن (2013) بعنوان: "العلاقة بين التفاعل اللامتزامن والفاعلية الذاتية في تقنيات العلم الالكتروني والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعلّم الالكتروني

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين التفاعل اللامتزامن، والفاعلية الذاتية في تقنيات التعلّم الالكتروني، والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعلّم الالكتروني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من كلية التربية في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس أعده كل من (ملتيادو ويو، 2000) لقياس فاعلية الذات في تقنيات الانترنت والتعليم الالكتروني (OTSES) مكون من أربعة محاور (كفايات استخدام الانترنت، التفاعل المتزامن، التفاعل اللامتزامن، التفاعل اللامتزامن المتقدم)، ويحتوي على (29) فقرة، وفق مقياس ليكرت الرباعي (واثق جداً، واثق إلى حد ما، لست واثقاً جداً، غير واثق على الاطلاق)

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين التفاعل اللامتزامن عبر نظام ادارة التعلّم بلاك بورد وتحصيل الطلاب الأكاديمي، كما أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين مستوى فاعلية الذات في تقنيات التعلّم الالكتروني والتحصيل الأكاديمي للطلاب في مقرر استخدامات الحاسب في التعليم.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بأهمية التفاعل اللامباشر في عملية التعلّم الالكتروني، وزيادة مقدار فاعلية الذات للطلاب في بيئات التعلّم الالكتروني عن طريق الاعداد الأولي في استخدام تقنيات الانترنت ونظام ادارة التعلم.

2) دراسة السيد (2012) بعنوان : "فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات وبعض المتغيرات النفسية الأخرى (الذكاء الوجداني وقلق المستقبل) لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (93) فرداً من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية (القاهرة، عين شمس، المنوفية وجامعة الأزهر)

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس معد مسبقاً من قبل سميرة شند واماني عبد المقصود (2010)، والهدف من المقياس تقدير الاحساس العام المدرك لفاعلية الذات للأفراد البالغين، ويتكون المقياس من (21) فقرة، وفق مقياس ليكرت الثلاثي (نعم، الى حد ما، لا)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لموضوع الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين درجات أفراد العينة في ابعاد مقياس قلق المستقبل تعزى إلى الجنس، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات تعزى إلى الجنس، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين درجات افراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات ودرجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني.

3) دراسة البهدل (2012) بعنوان: "الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والارشاد ببعض الجامعات السعودية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بعوامل الشخصية لدى المرشد الطلابي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (209) أفراد من المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والارشاد في عدد من الجامعات السعودية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس (Ient, Hill, Hoffman, 2003) وتم تعريبه وتقنينه على البيئة المصرية من قبل (عبد الجواد، 2006) وقام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات حتى تناسب البيئة السعودية، حيث يهدف المقياس إلى معرفة مدى ثقة المرشد النفسي في قدرته على القيام بالعملية الارشادية، وتضمن المقياس (48) فقرة، وفق مقياس ليكرت الثلاثي (دائما، أحياناً ونادراً)

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية للمرشدين تعزى للجنس، وسنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائية بين فعلية الذات وجميع أبعادها الفرعية وعاملي العصابية والذهانية وكذلك وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين أبعاد فاعلية الذات وبعد الانبساط.

توصيات الدراسة: أوصى الباحث بتطبيق المقاييس والاختبارات المناسبة على المتقدمين لمهنة الارشاد في الجامعات والهيئات المعنية وانتقائهم على أسس عوامل الشخصية والفاعلية الذاتية، وضرورة اجراء دراسات تتبعية لدراسة نمو وتطور الفاعلية الذاتية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4) دراسة الأنصاري (2012) بعنوان :"التدين وعلاقته بفاعلية الذات والقلق لدى ثلاث عينات كويتية"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استشكاف العلاقات بين التدين العام (الجانب العقائدي، والجانب السلوكي) وفعالية الذات، والقلق.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (741) كويتياً في ثلاث مراحل عمرية هي المراهقة المتأخرة، والرشد المبكر، والرشد المتوسط.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان مقياس جامعة الكويت لفاعلية الذات والذي تمت ترجمته وإعداده من قبل الباحثين، ويحتوي على (20) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج المنهج الوصفي التحليلي، وتم تأليف مقياس للتدين الاسلامي، يميز بين الجانبين العقائدي والسلوكي، بالاضافة إلى مقياس لفاعلية الذات المعممة، كما استخدم مقياس جامعة الكويت للقلق.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في التدين تعزى إلى الجنس، كما أظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، وأن هناك ارتباط بين التدين وفعالية الذات، وفعالية الذات والقلق.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة العمل على ترسيخ مبادئ الدين الاسلامي وتعاليمه لأنها من العوامل المعرفية المهمة للتأثير في الأفراد، ويمكن توظيفها في المجالات الارشادية والوقائية والعلاجية، للعمل على تدعيم فعالية الذات، وخفض القلق.

5) دراسة ياسين وعلي (2012) بعنوان : "فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، واختلاف فاعلية الذات والاحتراق النفسي باختلاف المتغيرات الديمغرافية (الجنس- فئات العمر- سنوات الخبرة)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 100 من معلمي التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية.

أداة الدراسة: قام الباحثان باعداد مقياس لفاعلية الذات مكون من ثلاث محاور (الفاعلية الشخصية، الخبرات المسيطرة، فسيولوجية فاعلية الذات)، ويحتوي على (29) فقرة، وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق)

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة تمتع أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية من فاعلية الذات، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والاحتراق انفسي لدى معلمي التربية الخاصة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي.

6) دراسة القريشي (2012) بعنوان :" التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للتفكير الرغبي لقياس التفكير الرغبي لدى طلبة الجامعة، والتعرّف على الفروق في التفكير الرغبي وفق الجنس، والتخصص، كما هدفت الدراسة لقياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق بينهم وفق متغير الجنس والتخصص ومعرفة العلاقة بين التفكير الرغبي وفاعلية الذات لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (112) طالباً وطالبة من كلية الآداب وكلية الهندسة في جامعة بغداد، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس (الالوسي، 2001) لقياس فاعلية الذات، ويتكون من أربعة مجالات (فاعلية الذات الاجتماعية، فاعلية الذات المدرسية، فاعلية الذات الشخصية، فاعلية الذات في الحياة العامة)، ويحتوي على (32) فقرة، وفق مقياس ليكرت (أوافق بشدة، اوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث أن الطلبة يتمتعون بفاعلية ذات عالية عند مستوى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) تعزى للجنس، بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) تعزى للتخصص.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بفاعلية لاذات لدى الإناث واقامة الندوات وورش العمل لتحسين فاعلية الذات لدى الإناث.

7) دراسة الشافعي (2012) بعنوان: "تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارستهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس– دراسة حالة

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تدريب الطلاب/ المعلمين على إجراء بحوث فعل أثناء تدريبهم الميداني وقياس أثر هذا على تنمية كفاءتهم الذاتية، وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (6) طلاب/معلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان.

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس لفاعلية الذات مكون من أربعة مجالات (كفاءة حل المشكلات التدريسية، كفاءة السلوك المهني، كفاءة التدريس، كفاءة التعامل مع المتعلمين وزيادة فاعلتهم في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية تعلمهم)، واحتوى المقياس عل (40) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)

منهج الدراسة: واستخدم الباحث المنهج التفسيري كأحد مناهج البحث المختلط الذي يجمع بين الطريقتين الكمية والكيفية، مستخدمة مقياس كفاءة الذات للطلاب/ المعلمين.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن لدى الطلاب/ المعلمين كفاءة ذاتية منخفضة أثرت سلباً على اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم وعلى آداءاتهم التدريسية.

توصيات الدراسة: وأوصى البحث بالاهتمام بقياس وتنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتتبعها من بداية اعدادهم حتى أثناء الخدمة، لما له تأثير على أدائهم واتجاهاتهم نحو المادة ونحو تدريسها من جهة، وعلى الكفاءة الذاتية للطلاب وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم نحو دراسة المادة من جهة أخرى.

8) دراسة الوقاد (2012) بعنوان: "التفكير الإيجابي/ السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة إسهام كل المعتقدات المعرفية طبقاً لنموذج شومير، وفعالية الذات طبقاً لنموذج باندورا Bandura في التفكير الايجابي/ السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة بنها.

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس مكون من محورين (توقعات الفعالية وتوقعات الناتج)، يحتوي على (18) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق تماماً، أوافق، إلى حد ما، لا اوافق، أعترض تماماً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية بصورتيها:(المعتقدات حول التعلم، والمعتقدات حول المعرفة)، وفعالية الذات بصورتيها:(توقعات الفعالية، وتوقعات النتائج) تسهم في قدرة طلاب الجامعة على التفكير بصورة إيجابية، كما أظهرت أيضاً أن المشاركين في عينة الدراسة يتسمون بتصورات إيجابية حول ذواتهم، كما أنهم يتوقعون مستقبلا أكثر إيجابية، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن فعالية ذات الفرد تنعكس في القدرة على الثبات الانفعالي والتقييمات الإيجابية للذات والأخر والمواقف المختلفة المحيطة، وتساعد الفرد على أن يكون ذوى مركز تحكم داخلي يدفعه لبذل مزيد من الجهد والمثابرة والإيجابية في التفاعل مع الأحداث والموقف المختلفة، مما يظهر القدرة التنبؤية لفعالية الذات في قدرة طلاب الجامعة على التفكير الإيجابي، ومن جانب أخر تنعكس فعالية الذات المنخفضة المتمثلة في تصورات سلبية للذات وللنتائج المتوقعة من الأحداث المختلفة في الأفكار السلبية لدى طلاب الجامعة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة باجراء دراسات طولية للكشف عن طبيعة المعتقدات المعرفية وتأثيراتها المختلفة عبر التفكير الايجابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9) دراسة العلوان والمحاسنه (2011) بعنوان: "الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن.

أداة الدراسة: قام الباحث بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، وتكون من (32) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (صحيح تماماً، صحيح، لا أعرف، نادراً، غير صحيح اطلاقاً)

منهج الدراسة: تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة هو المستوى المتوسط، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى المستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي (الجنس)، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة الوعي بمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة نظراً لارتباطها باستراتيجيات القراءة وبناء برامج تدريبية لتنمية مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة، ودراسة مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة والكشف عن علاقتها بمتغيرات أخرى.

10) دراسة مصبح (2011) بعنوان: "القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (393) مرشداً ومرشدة يعملون بمدارس التعليم الحكومي بمحافظات غزة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس (العدل، 2001) لفاعلية الذات، ويحتوي المقياس على (50) فقرة، وفق مقياس ليكرت الرباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار الباحث ثلاث مقاييس منها مقياس محمد محمود العدل (2001) لفاعلية الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.01$) في اتخاذ القرار لدى العينة منخفضي ومرتفعي القدرة على اتخاذ القرار على فاعلية الذات تعزى لسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بتنمية فاعلية الذات لدى المرشدين عبر اقامة مشروع تدريبي يتضمن اقامة ورش عمل تطبيقية حول فاعلية الذات.

11) دراسة الزبيدي (2011) بعنوان: "فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء وقياس فاعلية الذات لدى الموهوبين والمتميزين، ومعرفة فيما اذا كانت هنالك علاقة ما بين فاعلية الذات وادارة الانفعالات وبناء وقياس ادارة الانفعالات لدى الموهوبين والمتميزين.

عينة الدراسة: تكونت عينة من (200) طالب من طلاب مدارس الموهوبين والمتميزين في مدينة بغداد.

أداة الدراسة: قام الباحث بعمل مقياس لفاعلية الذات، واحتوى المقياس على (32) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق نوعاً ما، أرفض، أرفض بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن عينة البحث تتمتع بمستوى عالٍ من فاعلية الذات وذلك رغم العوائق التي تواجههم في حياتهم الدراسية، إذ أن الاختبار الحقيقي لقوة فاعلية الذات هو في طريقة السلوك التي يستخدمها الطالب في نجاح والرغبة القوية في تحقيق تولد الجهد والطاقة التي تنمي الفاعلية وتحركها.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة باستخدام مقياس فاعلية الذات الذي تم بناؤه فيس البحث الحالي في دراسات وبحوث مستقبلية، لاسيما الكشف عن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من فاعلية الذات الواطئة، واتخاذ الاجراءات اللازمة لجعلهم أكثر فاعلية، وذروة الاستفادة من فاعلية الطلبة وتنميتها في فتح مجالات الابداع أمامهم.

12) دراسة ماريا (2010) بعنوان:"علاقة الكفاءة الذاتية بضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة اشبيلية باسبانيا"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى اساتذة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (193) من أساتذة جامعة اشبيلية، باسبانيا.

منهج الدراسة: استخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية وضغوط العمل والاحتراق النفسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بعمل دورات وبرامج تدريبية لزياة فاعلية الذات لأساتذة الجامعات.

13) **دراسة أددوين (2010) بعنوان :"دراسة التحليل العاملي لتصورات المعلمين عن فاعلية الذات في بنسوانا الثانوية".**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة عمل صورة تحليلية لتصورات المعلمين عن فاعلية الذات في المدارس الثانوية، وآثارها على نوعية التعليم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً.

أداة الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ان ادراك المعلّم لفاعلية الذات أمر ضروري لأنها أكثر ارتباط بقوة الممارسات التعليمية ونتائج تعليم الطلبة، مما يعني أن المعلّم الفعال هو الذي ينتج النتائج المرجوة في اثناء قيامه بمهامه.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة القائمين على ادارة المدارس بضرورة عمل اختبارات لقياس لفاعل الذات، لدى العلمين، وعمل برامج خاصة لرفعها لديهم.

14) **دراسة Robert & ming (2010) بعنوان "العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وعلاقته بكل من الجنس وسنوات الخبرة لدى معلمي المرحلة الثانوية"**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي في ضوء عدة متغيرات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1430) من المعلمين في المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وادارة الفصول بعالية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج لرفع فاعلية الذات لدى معلمي المدارس الثانوية.

15) **دراسة الميالي والموسوي (2010) قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى اساتذة جامعة الكوفة والتعرف على الفروق في مستوى فاعلية الذات التربوية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، واللقب العلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) من أساتذة جامعة الكوفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة: قام الباحثان ببناء مقياس لقياس فاعلية الذات التربوية، مكون من (29) فقرة، وفق ثلاث درجات للاجابة (أ، ب، ج)

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة اتسام أساتذة الجامعة بمستوى عالٍ من فاعلية الذات التربوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) في نمو فاعلية الذات لدى الكادر التدريسي في الجامعة تعزى للجنس والتخصص والدرجات العلمية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة برفع مستوى فاعلية الذات التربوية لدى أساتذة الجامعة عبر تفعيل الندوات والدورات، وضرورة ادخال مفهوم فاعلية الذات التربوية في برامج تطوير مهارات الأساتذة الجامعيين، خصوصاً حديثي التعيين في الدورات التي تجريها المراكز المتخصصة.

16)دراسة الخلايلة (2010) بعنوان: "الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية للمعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (401) معلم ومعلمة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين (لتشانن–موران وولفولك، 2001)، مكون من ثلاثة أبعاد (فاعلية المشاركة في العملية التعليمية، فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم، الفاعلية في الادارة الصفية)، ويحتوي على (24) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً وأن المعلمين أكثر فاعلية في بُعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والجنس، ومتغير الجنس والخبرة التدريسية للمعلم.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالاستفادة من أداتها التي تم تبنيها وترجمتها وتكيفها وتعديلها لتتناسب مع البيئة العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

17) دراسة رزق (2009) بعنوان: "أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الفصول الافتراضية في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريس لمعلمي العلوم، كما هدفت إلى تعريف مخططي برامج اعداد المعلّم على استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال الانترنت (الفصول الافتراضية) لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلم العلوم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة الكيمياء والطبيعة بكلية التربية بجامعة طنطا بمصر.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بترجمة مقياس هوي وموران والمكون من ثلاث أبعاد (الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية، الكفاءة في ادارة الصف، الكفاءة في اشتراك الطلاب)، ويحتوي على (24) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) لتأثير الفصول الافتراضية في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب المعلمين، وأن التغيير الحادث في الكفاءة الذاتية يرجع إلى تأثير الفصول الافتراضية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، والاستفادة من النماذج الجيدة في المجال كنموذج يحتذى به في تطوير كفاءة المعلمين الآخرين، وتطوير أداء وجود التدريس لدى معلمي العلوم؛ لما له من دور إيجابي في تطوير العملية التعليمية.

18) دراسة الفقي (2009) بعنوان : "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة والفروق بين الذكاء الانفعالي والتفاع الاجتماعي وفاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات العينة المصرية وكذلك العلاقة لدى معلمي ومعلمات العينة السعودية كل على حدة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة (100) مصري و(100) سعودي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس (شيري جيبسون، 1984)، ويتكون من محورين (الفاعلية الشخصية، والفاعلية التدريسية)، ويحتوي على (30) فقرة، وفق مقياس ليكرت السداسي (أوافق بشدة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بقلة، أرفض بقلة، ارفض بدرجة متوسطة، ارفض بشدة)

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التحليلي في دراسته.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في العينة المصرية والمعلمين في العينة السعودية على مقياس فاعلية الذات على المستوى الشخصي أو التدريسي داخل المدرسة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بزيادة التعزيز للمعلمين لتنمية الحافظ لديهم، وتقديم أفضل المهارات التربوية والتدريسية، وزيادة الدورات التدريبية المهنية للمعلمين والاستعانة بالخبرات التعليمية والتربوية لتنمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النواحي النفسية والاجتماعية لدى المعلمين بجانب النواحي الأكاديمية، والعناية بالجودة للعملية التدريسية لزيادة فاعلية الذات لديهم.

19) دراسة معوض (2008) بعنوان: "فاعلية برنامج في طرق التدريس قاسم على استراتيجيات الاستقلال الذاتي لمعلمي العلوم حديثي التخرج في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج في طرق التدريس قائم على استراتيجيات الاستقلال الذاتي لتنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس لدى معلمي العلوم حديثي التخرج، وتحديد فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) معلم ومعلمة تخصص بيولوجي وكيمياء وفيزياء بكلية التربية جامعة عين شمس.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس لفاعلية الذات مكون من أربعة أبعاد (الاستراتيجيات التعليمية، المسؤولية عن التحصيل، ادارة الصف، مشاركة الطلاب)، ويحتوي على (40) فقرة، وفق مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، معترض، معترض بشدة)

منهج الدراسة: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة.

نتائج الدراسة: أظهر البرنامج نتائج إيجابية في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالاهتمام في برامج اعداد معلمي العلوم باستخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الاستقلال الذاتي بأنماط المختلفة ليصبح المعلّم مستقلاً ذاتياً وينمي لديه حس الكفاءة الذاتية أثناء الخدمة، وتشجيع المهتمين بتدريس العلوم على التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم قبل واثناء الخدمة وتحديد الاسباب التي تؤدي إلى احساس المعلمين بانخفاض مستوى كفاءتهم الذاتية وتقديم المقترحات والحلول للتغلب على تلك الأسباب. وتوجيه نظر المهتمين بالتربية العلمية والمسؤولين عن العملية التعليمية لإعداد برامج تدريب متنوعة تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم.

20) دراسة جريش (2007) بعنوان: "العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الاستنزاف الانفعالي وتبلد الشعور الشخصي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتحديد مدى اسهام الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينـة الدراسـة: تكونت عينة الدراسة من (181) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية بمصر.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس مكون من ثلاث أبعاد(الاصرار على العمل، المرونة في العمل، بذل الجهد)، ويحتوي على (27) فقرة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بوصف الظواهر النفسية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلّم أدى ذلك لانخفاض مستوى الاحتراق النفسي لديه، وأن المعلّم الذي يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية يتسم بدرجة عالية من المرونة والاصرار والقدرة على بذل المزيد من الجهد ليصل بالعمل إلى الصورة المثلى، والتي تساعد على تخطي العقبات وعدم الاستسلام للفشل أو الاحباط اللذان قد يدفعانه للاحتراق النفسي.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بإعداد برامج ارشادية لتخفيض الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يعانون بالفعل من الاحتراق النفسي وتقديم العون لهم حتى يجتازوا تلك المحنة، واستخدام مقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم في مساعدة المعلمين على تحديد مدى كفاءتهم الذاتية، بهدف التعرف على منخفضي الكفاءة الذاتية بينهم لمساعدتهم بالبرامج التدريبية التي تهدف لتنمية لكفاءة الذاتية للمعلمين حتى تكون حاجزاً وقائياً لهم من خطر الوقوع في الاحتراق النفسي للمعلم.

21) دراسة المخلافي (2006) بعنوان: "فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة")، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغيري التخصص والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من جامعة صنعاء.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية اعداد ريم مهيوب سليمون، ويحتوي على (26) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء تعزى إلى الجنس، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى التخصص.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة لفعالية الذات الأكاديمية، واجراء دراسات مقارنة بين كليات الجامعات في اليمن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

22) دراسة عبد الله (2005) بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أبعاء كل من الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، ودراسة الفروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني وأبعاده والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعاً للجنس والتخصص وسنوات الخبرة، والتنبؤ من خلال درجات أبعاد الذكاء الوجداني بالكفاءة الذاتية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (306) معلم ومعلمة.

أدارة الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس للكفاءة الذاتية مكونة من أربع عوامل(الكفاءة في التدريس، التعامل مع المعلمين وفهمهم، الكفاءة العلمية، الكفاءة في التعامل مع الزملاء)، وتحتوي (60) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

منهج الدراسة: واستخدمت الدراسة مقياس من اعداد الباحث للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية والجدارة على مواجهة الضغوط باتباع استراتيجيات مواجهة إيجابية.

نتائج الدراسة: بأن للذكاء الاجتماعي يسهم في التنبؤ بدرجات الكفاءة الذاتية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بتدريب المدرسين على مهارات الذكاء الوجداني للمدرسين كي تزداد الكفاءة الذاتية لديهم لمواجهة الضغوط باتباع استراتيجيات مواجهة إيجابية.

23) دراسة ابراهيم (2004) بعنوان: "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم، والمعتقدات التربوية لدى أربع فئات من المعلمين: قبل الخدمة، وهم طلاب في كلية المعلمين قبيل التخرج، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى دراسة الفروق بين هذه الفئات من المعلمين في عدة متغيرات، كما هدفت الدراسة إلى بحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال الكفاءة الذاتية العامة والضغوط والمعتقدات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) متطوع بواقع (50) متطوعاً لكل فئة من الفئات الأربعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس لكفاءة الذات العامة، مكون من ستة أبعاد، ويحتوي على (48) فقرة، وفق مقياس ليكرت (تنطبق تماماً، تنطبق، غير متأكد، لا تنطبق، ولا تنطبق تماماً)

منهج الدراسة: استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداده لقياس الكفاءة الذاتية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين وكل من الكفاءة الذاتية العامة والمعتقدات التربوية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.01$) بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة، وأشارت النتائج أيضاً إلى ارتباط الكفاءة الذاتية والضغط المهني والمعتقدات التربوية بالتنبؤ بالكفاءة المهنية.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بإعطاء أولوية لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية والعامة لدى المعلمين من خلال البرامج التدريبية، وتخفيف الأعباء عن المعلمين وتوفير الجو المدرسي والإداري المناسب للتخفيف من الضغوط التي تحد من كفاءة المعلّم وكفايته، كما أوصى البحث بوضع برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ضمن برامج إعداد المعلمين.

❖ التعليق على الدراسات السابقة:

يقوم الباحث فيما يلي بالتعقيب على كل محور من محاول الدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:-

أولاً: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني:

من حيث الأهداف:

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات نحو التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي أو المعلمين في المدارس، كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير متغيرات أخرى مثل الجامعة والجنس والرتبة الأكاديمية والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة على تلك الاتجاهات كما في دراسة نصار (2013)، **و**دراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة آل قعود(2010)، دراسة أبو عظمة والشريف (2010)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة محيسن (2007)
- كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للتعليم الالكتروني وعلاقته بمتغيرات أخرى في دراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة الخريشا (2010)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما هدف البعض الآخر من الدراسات إلى التعرف على معوقات استخدام التعليم الالكتروني كما في دراسة السبيعي (2014)

من حيث عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كما في دراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة نصار (2013)، ودراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)، ودراسة أبو عظمة والشريف (2010)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة الخريشا (2010)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة محيسن (2007)
- وتكونت عينة الدراسة في دراسات أخرى من معلمي المدارس من كلا الجنسين كما في دراسة السبيعي (2014)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة لال والجندي (2010)
- فيما تكونت عينة الدراسة في دراسات أخرى من خليط من أعضاء هيئة تدريس بالجامعات ومعلمين من كلا الجنسين بمنطقة كما في دراسة الحميري (2012)

من حيث أدوات الدراسة:

- قام عدد كبير من الباحثين ببناء استبانة مكون من عدة فقرات ومجالات ومحاور بعد اطلاعهم على عدد من المقاييس، وفق مقياس ليكررت الثلاثي أو الرباعي أو الخماسي.
- استخدم عدد من الباحثين مقاييس معدة مسبقاً، حيث كانت تلك المقاييس تناسب دراستهم.

من حيث منهج الدراسة:

- استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة نصار (2013)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة لال والجندي (2010)، دراسة كُلاب (2011)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة أبو عظمة والشريف (2010)، ودراسة محيسن (2007)
- واستخدمت بعض الدراسات الوصفي المسحي كما في دراسة السبيعي (2014)، ودراسة هنداوي وكابلي (2013)، دراسة الحميري (2012)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)
- فيما استخدمت دراسات أخرى منهج المسح الميداني بطريقة المقابلة والمراسلة الشخصية بالعينة كما في دراسة الخريشا (2010)

من حيث نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود اتجاه إيجابي لأفراد العينة ككل عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) كما في دراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ودراسة الخريشا (2010)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة أبو عظمة والشريف (2010)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة محيسن (2007)

- كما أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس كما في دراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، و دراسة الطعاني والشديقات (2010)، ودراسة محيسن (2007)
- فيما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس كما في دراسة السبيعي (2014)، ودراسة نصار (2013)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى سنوات الخبرة كما في دراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة Subramani (2012)، دراسة آل قعود(2010)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة محيسن (2007)
- فيما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى سنوات الخبرة كما في دراسة السبيعي (2014)، ودراسة نصار (2013)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الرتبة الأكاديمية كما في دراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)
- بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الرتبة الأكاديمية كما في دراسة دراسة نصار (2013)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة محيسن (2007)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص كما في، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة لال والجندي (2010)
- بينما وأظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝ ≥ 0.05) في اتجاه أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص كما في دراسة آل قعود(2010)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وأظهرت نتائج توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى عينة البحث، كما أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين توافر كفايات التعليم الالكتروني وبين درجة الاتجاه نحو التعليم كما في دراسة كُلاب (2011)
- كما أظهرت نتائج دراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الإنترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير والوضع الوظيفي والعمر، وفترات استخدام شبكة الإنترنت. دراسة محيسن (2007)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعلّم الالكتروني، تُعزى لأثر متغير الحصول الدورات التدريبية في مجال الحاسوب والتعلّم الالكتروني كما دراسة الطعاني (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة لال والجندي (2010)

من حيث التوصيات:

- أوصت بعض الدراسات بالحاجة إلى زيادة خبرة أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد الدورات التدريبية، وضرورة تعزيز الاستعداد والجاهزية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعهم على نشر انتاجهم العلمي على صفحة الانترنت، وتأسيس منتديات علمية تسمح بتبادل الخبرات بينهم، وتكامل الجهود بين القائمين على ادارة المؤسسات التعليمية لوضع معايير خاصة لضمان جودة انشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية.

ثانياً: دراسات تناولت فاعلية (كفاءة) الذات.

- هدفت بعض الدراسات إلى استشكاف العلاقات بين فعالية (كفاءة) الذات ومتغيرات أخرى مثل القلق، وبعض سمات الشخصية، والذكاء الانفعالي، والتفاعل الاجتماعي، الضغوط النفسية والقدرة على اتخاذ القرار، والاحتراق النفسي، واستراتيجيات القراءة والتفاع اللامتزامن، وتأثير كل من الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، والتخصص لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على تلك العلاقة، كما في دراسة الحسن (2013)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة ياسين وعلي (2012)، ودراسة البهدل (2012)، ودراسة الشافعي (2012)، ودراسة الوقاد (2012)، ودراسة الأنصاري (2012)، ودراسة مصبح (2011)، ودراسة العلوان والمحاسنه (2011)، ودراسة Robert & ming (2010)، ودراسة Maria, Mercedes (2010)، ودراسة Adedoyin (2010)، ودراسة الخلايلة (2010)، ودراسة الفقي (2009)، ودراسة جريش (2007)، ودراسة رزق والجرموزي (2006)، ودراسة عبد الله (2005)،ودراسة ابراهيم (2004)
- وهدفت بعض الدراسات الأخرى إلى تنمية فعالية (كفاءة) الذات كما في دراسة رزق (2009)، ودراسة معوض (2008)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بينما هدفت الدراسات الأخرى إلى بناء مقياس وقياس فاعلية (كفاءة) الذات كما في دراسة القريشي (2012)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة الميالي والموسوي (2010)

من حيث عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كما جاءت في دراسة السيد (2012)، ودراسة الميالي والموسوي (2010)، ودراسة Maria, Mercedes (2010)، ودراسة معوض (2008)
- وتكونت عينة الدراسة في دراسات أخرى من معلمي المدارس من كلا الجنسين كما في دراسة الشافعي (2012)، ودراسة ياسين وعلي (2012)، ودراسة Robert & ming (2010)، ودراسة Adedoyin (2010)، ودراسة الخلايلة (2010)، ودراسة الفقي (2009)، ودراسة جريش (2007)، دراسة عبد الله (2005)
- كما تكونت عينة الدراسة في بعض دراسات من طلبة في مراحل مختلفة من كلا الجنسين كما في دراسة الحسن (2013)، دراسة القريشي (2012)، ودراسة الوقاد (2012)، ودراسة الأنصاري (2012)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة العلوان والمحاسنه (2011)، ودراسة رزق والجرموزي (2006)، ودراسة رزق (2009)، ودراسة ابراهيم (2004)
- فيما تكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من مرشدين من كلا الجنسين كما في دراسة البهدل (2012)، دراسة مصبح (2011)

من حيث منهج الدراسة:

استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة الحسن (2013)، ودراسة والقريشي (2012)، ودراسة والوقاد (2012)، ودراسة والأنصاري (2012)، ودراسة وياسين وعلي (2012)، ودراسة والبهدل (2012)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة ومصبح (2011)، ودراسة العلوان والمحاسنه (2011)، ودراسة Robert & ming (2010)، ودراسة Maria, Mercedes (2010)، ودراسة Adedoyin (2010)، ودراسة والخلايلة (2010)، ودراسة والميالي والموسوي (2010)، ودراسة والفقي (2009)، ودراسة ومعوض (2008)، ودراسة وعبد الله (2005)، ودراسة وابراهيم (2004)

- واستخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كما في دراسة رزق (2009)
- كما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي كما في دراسة السيد (2012)، ودراسة جريش (2007)
- بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج التفسيري كما في دراسة الشافعي (2012)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من حيث نتائج الدراسة:

- أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين التعليم الالكتروني وفاعلية (كفاءة) الذات كما في دراسة الحسن (2013)، ورزق (2009)
- أظهرت بعض الدراسات تمتع عينة البحث بدرجة عالية على مقياس فاعلية (كفاءة) الذات كما في دراسة القريشي (2012)، ودراسة ياسين وعلي (2012)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة الخلايلة (2010)، دراسة الميالي والموسوي (2010)
- أظهرت بعض الدراسات تمتع عينة البحث بدرجة متوسطة ومنخفضة على مقياس فاعلية (كفاءة) الذات كما في ودراسة الشافعي (2012)، ودراسة العلوان والمحاسنه (2011)
- أظهرت بعض الدراسات وجود نتائج إيجابية في تنمية الكفاءة الذاتية كما في دراسة رزق (2009)، ودراسة معوض (2008)، ودراسة عبد الله (2005)
- أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى عينة البحث كما في دراسة ياسين وعلي (2012)، وفاعلية الذات التدين وفاعلية الذات والقلق عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) كما في دراسة الأنصاري (2012)، وفاعلية الذات والانبساط كما في دراسة البهدل (2012)، وفاعلية الذات والتفكير الايجابي كما في دراسة الوقاد (2012)، وفاعلية الذات والذكاء الوجداني كما في دراسة السيد (2012)، وفعالية الذات واتخاذ القرار كما في دراسة مصبح (2011)، وفاعلية الذات واستراتيجيات القراءة كما في دراسة العلوان والمحاسنه (2011)، وفعالية الذات والاحتراق النفسي كما في دراسة جريش (2007)، والفاعلية (الكفاءة) الذاتية العامة والمعتقدات التربوية كما في دراسة ابراهيم (2004)
- أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين فاعلية الذات وعاملي العصابية والذهانية كما في دراسة البهدل (2012)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى للجنس كما في دراسة الأنصاري (2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة القريشي (2012)، دراسة الخلايلة (2010)، ودراسة رزق والجرموزي (2006)،.
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى للجنس كما في دراسة البهدل (2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة الميالي والموسوي (2010)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى للتخصص كما في دراسة رزق والجرموزي (2006)
- بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى للتخصص كما في دراسة القريشي (2012)، دراسة الميالي والموسوي (2010)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى سنوات الخبرة كما في دراسة البهدل (2012)، ودراسة مصبح (2011)، ودراسة الخلايلة (2010)
- وأظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في فاعلية الذات تعزى الرتبة الأكاديمية كما في دراسة الميالي والموسوي (2010)
- وأظهرت بعض النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في العينة المصرية والمعلمين في العينة السعودية على مقياس فاعلية الذات على المستوى الشخصي أو التدريسي داخل المدرسة كما في دراسة الفقي (2009)
- كما أظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى المستوى الدراسي كما في دراسة العلوان والمحاسنه (2011)

من حيث التوصيات:

أوصت الدراسات في مجملها بضرورة تنمية فاعلية (كفاءة) الذات عبر اعداد البرامج الخاصة بذلك، وضرورة بناء واستخدام المقاييس واجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية (كفاءة) الذات.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الاطار النظري الخاص باتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الالكتروني وعلاقة ذلك الاتجاه بفاعلية الذات لديهم، كما افادت في تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة، والتعرف إلى أدوات الدراسات السابقة والاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة الحالية، والتعرف أيضاً إلى العديد من الكتب والمراجع والمواقع الالكترونية التي تخدم وثري الدراسة الحالية، والمساهمة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومقارنة تلك النتائج مع النتائج التي تتوصلت اليها الدراسات السابقة.

كما تميزت هذه الدراسة بدراسة العلاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم، وتأثير بعض المتغيرات على الاتجاه وفاعلية الذات مثل النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والفرع، وسنوات الخبرة، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- المقـــــــدمـــــــة
- منهج الدراســــــة
- مجتمع الدراســــة
- عينة الدراســــــة
- أداتي الدراســــــة
- إجراءات الدراســـة
- الأساليب الإحصائية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

المقدمة:-

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى أدوات الدراسة وخطوات إعدادها والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي وصفاً للعناصر السابقة :

1- منهج الدراسة :

سيتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على تساؤلات الدراسة ولملائمته لموضوع وأهداف الدراسة فهو يتناول دراسة الأحداث والظواهر والمتغيرات والممارسات كما هي بحيث تتفاعل معها بالوصف والتحليل دون التدخل فيها (الأغا، 1997 : 41) وذلك بهدف التعرف إلى اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة في محافظات غزة والبالغ عددهم (437) عضواً مشرفاً تربوياً بحسب آخر إحصائيات جامعة القدس المفتوحة للعام الدراسي 2013 / 2014م، وفيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة:

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة بحسب الفرع والجنس والمؤهل العلمي

الفرع	المؤهل العلمي	ذكر	أنثى	المجموع
غزة	دكتوراه	47	4	51
	ماجستير	56	18	74
	مجموع	103	22	125
الوسطى	دكتوراه	27	2	29
	ماجستير	30	9	39
	مجموع	57	11	68
خان يونس	دكتوراه	27	0	27
	ماجستير	34	6	40
	مجموع	61	6	67
رفح	دكتوراه	26	40	66
	ماجستير	3	2	5
	مجموع	29	42	71
شمال غزة	دكتوراه	30	3	33
	ماجستير	63	10	73
	مجموع	93	106	106
الاجمالي الكلي	دكتوراه	157	49	206
	ماجستير	186	45	231
	مجموع	343	94	437

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية تتكون من (30) محاضراً ومحاضرة من مجتمع الدراسة بهدف التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وقد استبعد أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة عند سحب العينة الرئيسية للتطبيق النهائي لأدوات الدراسة.

ب-عينة الدراسة الرئيسية:

تشتمل العينة الرئيسية للدراسة على (90) محاضراً ومحاضرة يمثلون ما نسبته (20.5%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم توزيع الاستبيانين على الفرع الخمسة بمحافظات غزة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة بحسب الفرع والجنس والمؤهل العلمي

الفرع	المؤهل العلمي	ذكر	أنثى	المجموع
غزة	دكتوراه	5	0	5
	ماجستير	11	1	12
	مجموع	16	1	17
الوسطى	دكتوراه	4	0	4
	ماجستير	9	1	10
	مجموع	13	1	14
خان يونس	دكتوراه	3	0	3
	ماجستير	10	1	11
	مجموع	13	1	14
رفح	دكتوراه	6	2	8
	ماجستير	3	5	8
	مجموع	9	7	16
شمال غزة	دكتوراه	10	1	11
	ماجستير	18	0	18
	مجموع	28	2	30
الاجمالي الكلي	دكتوراه	28	3	31
	ماجستير	51	8	59
	مجموع	79	11	90

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الحالية مقياسين على النحو التالي:

أولاً: مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني (اعداد الباحث):

أعد الباحث استبانة للتعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني، وفيما يلي وصف للاستبانة وخطوات إعدادها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- وصف المقياس وخطوات بنائه:

هدف المقياس إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد أداتي الدراسة:

1- الإطلاع على الأدب المتعلق بموضوع الدراسة بما في ذلك الكتب والأبحاث وأوراق العمل والمقالات والدراسات السابقة والعديد من المقاييس (العربية والاجنبية)، كما قام الباحث بعدد من الاستشارات الفنية للمتخصصين حول طبيعة المقياس ومجالاته.

2- إعداد المقياس بصورته الأولية بحيث تكون في صورته الأولية من (20) فقرة تناولت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.

3- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد استفاد الباحث من الملاحظات القيمة للسادة المحكمين وقام في ضوئها بتعديل صياغة بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته شبه النهائية.

4- قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقه وثباته وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية اصبح المقياس جاهزاً للاستخدام في صورته النهائية يتكون من (20) فقرة.

3- طريقة تصحيح المقياس:

بعد صياغة فقرات المقياس تم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) في تصميم المقياس، وذلك بوضع مدرج ثلاثي أمام كل فقرة يبدأ من (موافق بدرجة كبيرة) الى (موافق بدرجة ضعيفة) ويقابل هذا المدرج الفقرات السلبية والايجابية، وبعد الانتهاء من اعداد المقياس بصيغته ووضع مدرج الاجابة الثلاثي، حيث يعطى المفحوص درجة عند اختيار البديل (1)، ويعطى درجتين عند اختيار البديل (2)، ويعطى ثلاث درجات عند اختيار البديل (3)، والدرجة (1) تعبّر عن درجة مرتفعة في الاتجاه، والدرجتين (2) تعبّران عن اتجاه متوسط، بينما ثلاث درجات (3) تعبّر عن اتجاه منخفض.

4- صدق المقياس(Scale Validity):

يعرف (عبيدات، 1988 : 15) صدق الأداة بأنه "قدرته على قياس ما وضع لقياسه" وقد تم حساب معاملات الصدق للمقياس بعد تجريبه على العينة الاستطلاعية، ومن ثّم اجراء المعالجات الاحصائية اللازمة، وقد استخدم الباحث الطرق التالية للتأكد من صدق المقياس:

أ) صدق المحكمين (Trusties Validity) :

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (**ملحق رقم 1**)، من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول الاستبيان ومدى ملاءمته لأهداف الدراسة، وقد حصل الباحث على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقام في ضوء ذلك بتعديل صياغة بعض الفقرات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (0.85)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب) صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) :

يعرف (أبو لبدة، 1982 : 72) صدق الاتساق الداخلي بأنه "التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة في الفرد"، وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع المقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
1	**0.667	**11**	**0.573
2	**0.706	**12**	*0.411
3	**0.521	**13**	**0.517
4	**0.568	**14**	**0.800
5	**0.721	**15**	**0.506
6	*0.426	**16**	**0.579
7	**0.815	**17**	*0.385
8	*0.371	**18**	**0.815
9	*0.410	**19**	**0.488
10	**0.646	**20**	*0.366

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة 0.05 = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.462

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 أو 0.01) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي في جميع فقرات المقياس مما يؤكد أن المقياس يصلح لقياس الأهداف التي وضع من أجلها.

5- ثبات المقياس (Scale Reliability):

المقصود بالثبات " إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من الأفراد وتحت نفس الظروف " (أبو لبدة، 1982 : 261)

و قد تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقتين هما :

1-طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Method) :

معادلة كرونباخ (Cronbach) والتي يشار إليها عادة بمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، أو اختصاراً بعامل ألفا (Alpha Coefficient)، وتأخذ هذه المعادلة الصيغة :

$$\alpha = (\text{عودة، 1998}) \left[\frac{ن}{ن-1}\right] - \left[\frac{مجـ\ ع^2 ف}{ع^2 س}\right]$$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أن :

α = معامل ألفا .

ن = عدد فقرات المقياس .

ع2 ف = تباين الاستجابات على كل فقرة في المقياس .

ع2 س = تباين الاستجابات على المقياس ككل .

مج ع2 ف = مجموع التباينات لعدد ن من الفقرات .

2- طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) :

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة المقياس إلى جزأين، يحتوي كل جزء على عدد الفقرات نفسها، وتم إيجاد معامل الارتباط بين الجزئين، ومن ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية وذلك بواسطة معادلة سبيرمان . براون التنبؤية Spearman – Brown Prophecy (Formula)

و هذه المعادلة هي : (أبو حطب وصادق، 1980 : 14)

ث = 2 ر / (1 + ر)

حيث أن :

ث = معامل ثبات المقياس كله .

ر = القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على الجزئيين .

حيث قام الباحث بقسمة عبارات المقياس إلى نصفين نصف فردي ونصف آخر زوجي ثم قام بحساب معامل الثبات على النصفين كما في الجدول رقم (4) ثم قام باستخدام معامل سيبرمان براون لتعديل طول الثبات.

والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للاستبيان ومجالاته بكلا الطريقتين:

جدول رقم (4)

معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	قيمة معامل الثبات	
	طريقة ألفا	طريقة التجزئة النصفية
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	0.892	0.874

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للمقياس مرتفعة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

ثانياً: مقياس فاعلية الذات العامة

هدف المقياس إلى التعرف على فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداده:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- وصف المقياس وخطوات بنائه:

1- الإطلاع على الأدب المتعلق بموضوع الدراسة بما في ذلك الكتب والأبحاث وأوراق العمل والمقالات والدراسات السابقة والعديد من المقاييس (العربية والاجنبية)، كما قام الباحث بعدد من الاستشارات الفنية للمتخصصين حول طبيعة المقياس ومجالاته.

2- إعداد المقياس بصورته الأولية بحيث تكون في صورته الأولية من (24) فقرة تناولت فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة.

3- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد استفاد الباحث من الملاحظات القيمة للسادة المحكمين وقام في ضوئها بتعديل صياغة بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته شبه النهائية.

4- قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقه وثباته وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية أصبح المقياس جاهزاً للاستخدام في صورته النهائية يتكون من (24) فقرة.

2- طريقة تصحيح المقياس:

بعد صياغة فقرات المقياس، حيث احتوى على ثلاث مجالات لفاعلية الذات، تكون المجال الأول فعالية نظيم الذات من (12) فقرة، والمجال الثاني الثقة بالذات (7) فقرات والمجال الثالث تفضيل المهام الصعبة (5) فقرات، وتم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) في تصميم المقياس، وذلك بوضع مدرج ثلاثي أمام كل فقرة يبدأ من (موافق بدرجة كبيرة) الى (موافق بدرجة ضعيفة) ويقابل هذا المدرج الفقرات السلبية والايجابية، حيث يعطى المفحوص درجة عند اختيار البديل (1)، ويعطى درجتين عند اختيار البديل (2)، ويعطى ثلاث درجات عند اختيار البديل (3)، والدرجة (1) تعبّر عن درجة مرتفعة في فاعلية الذات، والدرجتين (2) تعبّران عن فاعلية ذات متوسطة، بينما ثلاث درجات (3) تعبّر عن فاعلية ذات منخفضة.

3- صدق المقياس(Scale Validity):

استخدم الباحث الطرق التالية للتأكد من صدق المقياس:

أ) صدق المحكمين (Trusties Validity) :

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (**ملحق رقم 1**)، من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول الاستبيان ومدى ملاءمته لأهداف الدراسة.

ب) صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرات مع المقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات العامة

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
فاعلية تنظيم الذات	1	0.658**	0.414*	13	0.504**	0.731**
	3	0.399*	0.648**	15	0.466**	0.575**
	5	0.528**	0.575**	17	0.53**	0.624**
	7	0.474**	0.514**	19	0.737**	0.703**
	9	0.623**	0.703**	21	0.399*	0.501**
	11	0.742**	0.406*	23	0.474**	0.718**
الثقة بالذات	2	0.504**	0.523**	10	0.487**	0.499**
	4	0.729**	0.464**	12	0.385*	0.398*
	6	0.376*	0.755**	14	0.505**	0.385*
	8	0.697**	0.603**			
تفضيل المهام الصعبة	16	0.487**	0.521**	22	0.509**	0.786**
	18	0.649**	0.632**	24	0.659**	0.457*
	20	0.725**	0.713**			

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة 0.05 = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.462

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 أو 0.01) وهذا يدل على أن المقياس بصفة عامة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

4- ثبات المقياس (Scale Reliability):

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) والتجزئة النصفية (Split Half) والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للمقياس ومجالاته بكلا الطريقتين:

جدول رقم (6)

معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
		طريقة ألفا	طريقة التجزئة النصفية
فعالية تنظيم الذات	12	0.865	0.845
الثقة بالذات	7	0.847	0.839
تفضيل المهام الصعبة	5	0.823	0.805
المقياس ككل	24	0.896	0.843

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للمقياس مرتفعة مما يؤكد على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساليب الإحصائية:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1) التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
2) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
3) لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط الفا كرونباخ.
4) اختبار T. Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
5) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

إجراءات الدراسة

1. الاطلاع على الأدب التربوي متمثلاً بالكتب والدراسات والدوريات وكل ما استطاع أن يصل إليه الباحث بما يتعلق بموضوع الدراسة.
2. البدء بإعداد الإطار النظري للدراسة وتنظيم وتلخيص الدراسات السابقة مع تحديد الجوانب والنقاط التي يمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة وتفسير النتائج.
3. تكوين تصور أولي حول أدوات الدراسة وماهيتها وأبعادها بناء على معطيات الإطار النظري والدراسات السابقة.
4. إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية.
5. تحكيم أدوات الدراسة وتعديلها بما ينسجم وأهداف الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وتعديل ما يلزم حتى تصبح أدوات الدراسة بصورتها النهائية.
7. حصر مجتمع الدراسة والتعرف إلى خصائصه وطبقاته وسحب عينة الدراسة.
8. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
9. جمع الاستبيانات وتنقيحها بحذف التالف والفارغ وإدخال البيانات إلى الحاسوب وتنظيف البيانات وتجهيزها وتحليلها.
10. تنظيم النتائج في جداول وتفسيرها تفسيراً موضوعياً دقيقاً.
11. وضع التوصيات والمقترحات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- ❖ عرض النتائج الدراسة وتفسيرها
- ❖ توصيـــــات الدراســـــــــــــــة
- ❖ اقتراحـــــات الدراســـــــــــــــة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الدراسة و تفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال أدوات الدراسة.

وقد جاءت الدراسة الحالية بهدف دراسة **اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم،** كما تم دراسة الاتجاه وفاعلية الذات في ضوء مجموعة من المتغيرات التي قد تؤثر فيه، والمتغيرات التي تناولتها الدراسة هي:

- الفرع
- الجنس
- المؤهل العلمي
- التخصص
- سنوات الخبرة

وسيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض و تفسير النتائج التي توصل إليها الدراسة الحالية بعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل النتائج، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

نتائج السؤال الاول الذي ينص على:

ما مستوى اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني؟

و للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاتجاه نحو التعليم الالكتروني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أحب الحديث عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس مع زملائي	2.344	0.656	78.1%	14
2	أرغب في تعلّم الكثير عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس	2.600	0.577	86.7%	4
3	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من كفاءتي في عملية التدريس	2.589	0.579	86.3%	5
4	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من فاعلية الطلبة أثناء التدريس	2.167	0.723	72.2%	18
5	أعتقد أن التعليم الالكتروني يقلل من عبء العمل الموكل إلي	1.844	0.718	61.5%	20
6	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الالكتروني	2.300	0.589	76.7%	15
7	أعتقد أن استخدام التعليم الالكتروني يجعل التدريس ممتعاً	2.389	0.648	79.6%	13
8	أعتقد أنني سأحقق نجاحاً ملموساً عندما أمتلك الخبرة في مجال التعليم	2.544	0.584	84.8%	8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	الالكتروني في التدريس				
9	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الالكتروني في التدريس	2.678	0.516	89.3%	3
10	أعتقد أن لاستخدام التعليم الالكتروني إيجابياته في التدريس	2.589	0.559	86.3%	5
11	أفضل أن يكون لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني	2.744	0.464	91.5%	1
12	أتمنى إقامة مؤتمر في الجامعة عن التعليم الالكتروني	2.511	0.623	83.7%	9
13	أشعر بثقة كبيرة عندما استخدم التعليم الالكتروني	2.489	0.566	83.0%	11
14	أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم الالكتروني	2.567	0.601	85.6%	7
15	أفضّل أن يكون لدى طلبة الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني	2.700	0.507	90.0%	2
16	أشجع زملائي على استخدام التعليم الالكتروني في التدريس	2.511	0.640	83.7%	9
17	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من دافعيتي نحو التدريس	2.189	0.701	73.0%	17
18	أعتقد أن التعليم الالكتروني يساعدني في تنويع أساليب التدريس وطرائقه	2.478	0.691	82.6%	12
19	أشعر أن التعليم الالكتروني يساهم في جذب انتباه الدارسين	2.133	0.706	71.1%	19
20	أعتقد أن التعليم الالكتروني يسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي	2.300	0.589	76.7%	15
	المقياس ككل	2.433	0.394	81.1%	

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (11) والفقرة (15) وتنص الأولى على "أفضل أن يكون لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني"، بينما تنص الثانية على "أفضّل أن يكون لدى طلبة الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني"، حازتا على أعلى وزن نسبي بواقع (91.5%) و(90%) على التوالي.

ويرى الباحث أن ذلك ناتج عن فلسفة جامعة القدس المفتوحة باعتماد التعليم الالكتروني بوصفه أحد وسائل التعليم، وايلاء ذلك الاهتمام من قبل أعلى المستويات في الجامعة، وذلك باعتماد البرامج التدريبية والمواد والنشرات التعليمية الخاصة بالتعليم الالكتروني، واعتماد البوابة الأكاديمية كحلقة وصل بين كل من الأكاديمي والادارة والطالب.

كما يتضح من الجدول أيضاً أن الفقرة رقم (5) والفقرة (19) وتنص الأولى على "أعتقد أن التعليم الالكتروني يقلل من عبء العمل الموكل إلي" وحصلت على وزن نسبي (61.5%) بينما تنص الفقرة الثانية على "أشعر أن التعليم الالكتروني يساهم في جذب انتباه الدارسين" وحصلت على وزن نسبي (71.1%) حازتا على أقل وزني نسبي.

ويرى الباحث أن ذلك ناتج عن أن عضو هيئة التدريس قد يرى في بعض الأحيان زيادة في العبء الموكل اليه من خلال الدورات المتكررة، وانقطاع التيار الكهربائي المتكرر، اضافة إلى عزوف بعض الطلبة عن متابعة بوابتهم الأكاديمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللإجابة عن السؤال الأول يتضح من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (7) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة يمتلكون اتجاه مرتفع وايجابي نحو التعليم الالكتروني، وتتفق مع دراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة الخريشا (2010)، ودراسة أبو عظمة والشريف (2010)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة محيسن (2007)

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

نص سؤال الدراسة الثاني على ما يلي:

ما مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات المقياس في كل مجال، والجداول التالية توضح ذلك:

المجال الأول: فاعلية تنظيم الذات

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال فاعلية تنظيم الذات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أستطيع اكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة	2.333	0.719	77.8%	12
2	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد	2.444	0.583	81.5%	9
3	أستطيع تحليل الأسباب والتأثيرات بشكل كبير	2.467	0.565	82.2%	8
4	أعتقد أن لدي القدرة على تقييم المواقف بدقة ومهارات عالية	2.422	0.580	80.7%	11
5	أعتقد أن لدي القدرة على التخطيط الجيد	2.656	0.523	88.5%	1
6	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح	2.522	0.545	84.1%	7
7	أستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوء الأهداف التي أضعها	2.567	0.601	85.6%	4
8	أعتقد أني قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة	2.433	0.637	81.1%	10
9	أثق بقدرتي على التغلب على المواقف العصيبة	2.567	0.542	85.6%	4
10	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات	2.533	0.565	84.4%	6
11	أعتقد أني قادر على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه	2.644	0.547	88.1%	2
12	أعتقد أن لدي القدرة على تحويل الفشل إلى نجاح	2.589	0.517	86.3%	3
	درجة المجال ككل	2.514	0.358	83.8%	

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة يتمتعون بقدر عالٍ من تنظيم الذات، حيث كان الوزن النسبي الكلي لفاعلية تنظيم الذات (83.8%)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يتضح أن الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أعتقد أن لدي القدرة على التخطيط الجيد" حازت على أعلى وزن نسبي بواقع (88.5%)

ويرى الباحث أن ذلك ناتج عن المهارات المكتسبة من خلال الخبرة الأكاديمية والتربوية التي مر بها أعضاء هيئة التدريس من خلال مشوارهم الدراسي أو الدورات التي اجتازوها.

كما حازت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أستطيع اكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة" على أقل وزن نسبي بواقع (77.8%)

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى خلفية بعض أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية التي قد تكون سبباً في عدم القدرة على اكمال بعض المهام الصعبة، إضافة إلى العبء الموكل لكل منهم.

المجال الثاني: الثقة بالذات

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال الثقة بالذات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف	2.111	0.694	70.4%	7
2	أحسن التصرف في أفعالي وأقوالي حتى في المواقف الصعبة	2.467	0.584	82.2%	2
3	عندما تواجهني مشكلة رئيسية أصبح عصبياً ولا أستطيع التفكير	2.400	0.700	80.0%	4
4	أشعر بالضيق من المواقف الصعبة لدرجة الإرهاق	2.211	0.711	73.7%	5
5	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة	2.178	0.696	72.6%	6
6	أشعر بفقدان ثقتي بنفسي عندما أبدأ العمل في أي مهمة	2.433	0.780	81.1%	3
7	أشعر بأنني أقل موهبة من الآخرين	2.489	0.640	83.0%	1
	درجة المجال ككل	2.326	0.417	77.5%	

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة يتمتعون بقدر متوسط في الثقة بالذات، حيث كان الوزن النسبي الكلي للثقة بالذات (77.5%)

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم(7) والتي تنص على "أشعر بأنني أقل موهبة من الآخرين" حازت على أعلى وزن نسبي بواقع (83.0%)، كما ويتضح أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أشعر بأنني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف" حازت على أقل وزن نسبي بواقع (70.4%)

ويرى الباحث ان ذلك يرجع إلى أن ذلك الشعور ناتج عن تمتع أعضاء هيئة التدريس بثقة في النفس بدرجة عالية، حيث بلغت (77.5%) واكتساب مهارة ضبط النفس ومواجهة المواقف مهما كانت صعبة، من خلال ممارساتهم التربوية والتعليمية مع فئات متنوعة من الطلبة في جامعة القدس المفتوحة، إضافة إلى وجود احساس عام بعدم الشعور بالدونية كموروث ثقافي عند الشعب الفلسطيني بعامته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: تفضيل المهام الصعبة

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال تفضيل المهام الصعبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة	2.244	0.605	74.8%	3
2	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء	2.322	0.633	77.4%	2
3	إذا كان لدى اختيار، فأنا اختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة	2.022	0.719	67.4%	5
4	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي	2.700	0.529	90.0%	1
5	أفضل المهام السهلة عما أحبه	2.178	0.743	72.6%	4
	المجال ككل	2.293	0.412	76.4%	

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة يتمتعون بقدر متوسط في تفضيل المهم الصعبة، حيث كان الوزن النسبي الكلي لتفضيل المهام الصعبة (76.4%)

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (4) والتي تنص على "كون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي" وحازت على أعلى وزن نسبي بواقع (90.0%)، كما حازت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "اذا كان لدي اختيار، فأنا أختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة" على أقل وزن نسبي بواقع (67.4%)

ويرى الباحث أن ذلك يعود الى روح المثابرة والتحدي في نيل الصعاب، فالكبير لا يرضى لنفسه إلا اجتياز المهام الصعبة، ما يعطيه احساس باشباع غريزي للشعور بنشوة الانتصار عند تحصيله لذلك، وكما يقول الشاعر :وتكبر في عين الصغار صغارها وتصغر في عين الكبير العظائم.

مقياس فاعلية الذات ككل

جدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	**فاعلية تنظيم الذات**	2.514	0.358	83.8%	1
2	**الثقة بالذات**	2.326	0.417	77.5%	2
3	**تفضيل المهام الصعبة**	2.293	0.412	76.4%	3
	الاستبيان ككل	2.415	0.294	80.5%	

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة بمختلف درجاتهم يتمتعون بمستوى من فاعلية الذات فوق المتوسطة، الأمر الذي يشير إلى أنهم يمتلكون التأثير في محيطهم الأكاديمي والذي يستند إلى اعتقادهم بالقدرات والامكانات الموجودة لديهم ويرجع ذلك إلى مستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خبراتهم العملية والتربوية التي ولدت لديهم الاعتقادات اللازمة في كيفية التصدي للمشكلات التي تواجههم في ميدان عملهم بأفضل الطرق التربوية المناسبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريشي (2012)، ودراسة ياسين وعلي (2012)، ودراسة الزبيدي (2011)، ودراسة الخلايلة (2010)، دراسة الميالي والموسوي (2010).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: وينص على ما يلي :

هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني باختلاف (النوع الاجتماعي، فرع الجامعة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص)؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للجنس (ذكر، أنثى)
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لفرع الجامعة (شمال غزة، غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للجنس (ذكر، أنثى)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان–ويتني Mann-Whitiny لعينتين مستقلتين بسبب التباين في عدد أفراد العينتين وصغر حجم احدى العينتين، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12)

اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى النوع الاجتماعي

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	ذكر	79	43.54	3440.00	280.0	1.91	غير دالة
	أنثى	11	59.55	655.00			

* القيمة الحرجة لـZ عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للجنس (ذكر، أنثى)

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى ارتباط التقنية بتلقي العديد من الدورات التدريبية في الجامعة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة عبر مركز التعليم المفتوح OLC، والمنتشر في جميع الفروع الدراسية المنتشرة في قطاع غزة والضفة الغربية، حيث توفر الجامعة في كل فرع دراسي موظف للتعليم الالكتروني يشرف على مختبر حاسوب مؤهل بأحدث المواصفات التقنية وتعقد به الدورات التدريبية، والتي تلبي متطلبات وتنمي المهارات اللازمة للاستفادة من التقنية وتوظيفها في عملية التعلم، وتنفيذ الأنشطة الموحدة لأعضاء هيئة التدريس، كما أن التسهيلات التي تقدمها ادارة الجامعة لا تتوقف عند فئة معينة وإنما تشمل جميع أعضاء هيئة التدريس، اضافة لذلك فان تفاعل أعضاء هيئة التدريس وتعاونهم يساهم في تشكيل مواقف مشتركة حيال اية مصادر تعلم يستخدمونها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي (2014)، ودراسة نصار (2013)، ودراسة (Kar, Saha,Mondal) (2013)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة هنداوي وكابلي (2013)، ودراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، و دراسة الطعاني والشديقات (2010)، ودراسة محيسن (2007).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين Two Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين حملة الماجستير وحملة الدكتوراه، والجدول التالي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (13)

اختبار t لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	دكتوراه	31	2.432	0.372	-0.019	غير دالة
	ماجستير	59	2.434	0.408		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس يمتلكون اجهزة حاسوب شخصية ومحمولة، اضاف إلى انتشار شبكة الانترنت ووصول ثقافة الانترنت إلى جميع طبقات المجتمع، واهتمام ادارة الجامعة بعقد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس المسند لهم أعباء دراسية في الجامعة عبر مركز التعليم المفتوح OLC، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (2013)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة الطعاني (2011)، ودراسة محيسن (2007)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: أبومغيصيب (2012)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لفرع الجامعة (الشمال، غزة، الوسطى خان يونس، رفح)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين مستويات متغير فرع الجامعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى فرع الجامعة

المقياس	فرع الجامعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	رفح	17	49.94	4	0.869	غير دالة
	خان يونس	14	45.71			
	الوسطى	14	43.46			
	غزة	16	46.78			
	الشمال	29	43.07			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لفرع الجامعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن ادارة جامعة القدس المفتوحة تعمل على نشر ثقافة التعليم الالكتروني عبر جميع فروعها المنتشرة في قطاع غزة والضفة الغربية، ويتم عقد الدورات التدريبية بشكل متزامن مع جميع الفروع الدراسية عبر مركز التعليم المفتوح OLC، وتخالف هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الطعاني والشديقات (2010)

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (كروسكال واليس) للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى سنوات الخدمة

المقياس	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	أقل من 5	25	42.36	2	3.187	غير دالة
	5-10	28	52.80			
	أكثر من 10	37	42.09			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى لسنوات الخدمة.

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى سهولة البرمجيات المستخدمة في جامعة القدس المفتوحة التي توفر الجامعة لها المواد العلمية سواء المسجلة أو المباشرة مع المدرب، ومن خلال الخبرة التي يستفيد منها عضو هيئة التدريس على مدار سنوات تدريسه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي (2014)، ودراسة نصار (2013)، ودراسة آل قعود(2010)، و دراسة الطعاني (2011)، ودراسة كُلاب (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة الطعاني والشديقات (2010)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو مغيصيب (2012)، ودراسة Subramani (2012)، ودراسة آل قعود(2010)، ودراسة لال والجندي (2010)، ودراسة محيسن (2007)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤ 0.05) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين مستويات متغير التخصص، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني تعزى إلى التخصص

المقياس	التخصص	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	التربية	38	49.46	3	4.850	غير دالة
	الادارة	27	38.28			
	الحاسوب	12	54.54			
	الخدمة الاجتماعية	13	40.58			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤ 0.05) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن التعليم الالكتروني يستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات بجامعة القدس المفتوحة كافة، ولا يقتصر استخدامه على تخصص معين، كما أن المطلوب مستقبلاً من جميع المشرفين الأكاديميين –بغض النظر عن تخصصهم– ضرورة اجادة استخدام وتوظيف التعليم الالكتروني بشكل فعّال، واستثمار التسهيلات التي تقدمها ادارة الجامعة لهم وتتفق هذه النتائج مع دراسة آل قعود(2010)، بينما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (2011)، ودراسة لال والجندي (2010)، ولا تتفق هذه النتائج مع دراسة Subramani (2012)

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: وينص على ما يلي:

هل يختلف مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة باختلاف (الجنس، فرع الجامعة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص)؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للجنس (ذكر، أنثى)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لفرع الجامعة (شمال غزة، غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

نتائج الفرض السادس: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للجنس (ذكر، أنثى)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitiny لعينتين مستقلتين بسبب التباين في عدد أفراد العينتين وصغر حجم احدى العينتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (17)

اختبار t لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	ذكر	79	43.51	3437.50	277.500	-1.940	غير دالة
	أنثى	11	59.77	657.50			
الثقة بالذات	ذكر	79	47.44	3747.50	281.500	-1.896	غير دالة
	أنثى	11	31.59	347.50			
تفضيل المهام الصعبة	ذكر	79	44.68	3529.50	369.500	-0.810	غير دالة
	أنثى	11	51.41	565.50			
المقياس ككل	ذكر	79	44.93	3549.50	389.500	-0.555	غير دالة
	أنثى	11	49.59	545.50			

* القيمة الحرجة لـ Z عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≥ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للجنس (ذكر، أنثى)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث ان الاعتقاد بالقدرات المختلفة اللازمة في مواقف التعليم لا يتحدد بجنس عضو هيئة التدريس، إذ إن الإعداد الأكاديمي والممارسات الميدانية يشمل نفس الخبرات العلمية والتربوية بغض النظر عن النوع الاجتماعي. وقد يعود إلى اختلاف نظرة المجتمع نحو الأنثى، حيث ينظر إليها على أنها لها حقوق وعليها واجبات ومهام مكلفة بها، وقد أصبحت المرأة الآن تعمل في مجالات متعددة مثلها مثل الرجل في العمل الأكاديمي والبحث، وتعمل بالوزارات بل هي وزيرة الآن وغير ذلك من الأعمال، وأيضاً يرجع عدم وجود فروق بين الجنسين إلى التشابه في تعرض كل منهما إلى نفس المؤثرات والظروف، فعينة الدراسة الحالية لا فرق فيها بين ذكور وإناث على مقياس فاعلية الذات، نظراً لتشابه الأعمال والأهداف خاصة على النحو الأكاديمي والبحث، فكلٌ منهما يريد أن ينجز دراساته وأبحاثه ويحصل على الترقية، وكذلك يريد كلٌ منهما أن يكون ناجحاً في حياته بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البهدل (2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة الميالي والموسوي (2010)، بينما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الأنصاري (2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة القريشي (2012)، دراسة الخلايلة (2010)، ودراسة رزق والجرموزي (2006)

نتائج الفرض السابع: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار(t) لعينتين مستقلتين Two Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين حملة الماجستير وحملة الدكتوراه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (18)

اختبار t لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	دكتوراه	31	2.516	0.432	0.025	غير دالة
	ماجستير	59	2.514	0.315		
الثقة بالذات	دكتوراه	31	2.350	0.405	0.382	غير دالة
	ماجستير	59	2.315	0.425		
تفضيل المهام الصعبة	دكتوراه	31	2.232	0.407	-1.019	غير دالة
	ماجستير	59	2.325	0.415		
المقياس ككل	دكتوراه	31	2.409	0.332	-0.123	غير دالة
	ماجستير	59	2.417	0.274		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن طبقة الأكاديميين تعتبر من الطبقات الراقية في المجتمع التي تحاول دائماً أن تكون في صدارة المجتمع، وتتمتع بدرجة عالية من تنظيم الذات والثقة بها، اضافة إلى الميل إلى تنفيذ المهام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصعبة الموكلة إليهم رغم الظروف التي قد تحيق بهم، خاصة في قطاع غزة والذي يتعرض لكثير من الضغوط في الحياة اليومية، إضافة إلى الدورات التربوية التي تجريها جامعة القدس على مدار العام، خاصة وأن متغير الدرجة الأكاديمية يعتمد كثيراً على الخبرة في مجال التدريس والبحث العلمي وهما من دعائم الأداء المهني للأستاذ الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الميالي والموسوي (2010)

نتائج الفرض الثامن: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لفرع لجامعة (الشمال، غزة، الوسطى خان يونس، رفح)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين مستويات متغير فرع الجامعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (19)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى فرع الجامعة

المقياس	فرع الجامعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	رفح	17	42.62	4	1.922	غير دالة
	خان يونس	14	47.93			
	الوسطى	14	46.11			
	غزة	16	52.22			
	الشمال	29	42.02			
الثقة بالذات	رفح	17	48.74	4	4.492	غير دالة
	خان يونس	14	50.00			
	الوسطى	14	40.50			
	غزة	16	35.09			
	الشمال	29	49.59			
تفضيل المهام الصعبة	رفح	17	43.59	4	1.373	غير دالة
	خان يونس	14	44.39			
	الوسطى	14	52.89			
	غزة	16	44.63			
	الشمال	29	44.07			
المقياس ككل	رفح	17	43.88	4	0.312	غير دالة
	خان يونس	14	48.54			
	الوسطى	14	46.61			
	غزة	16	44.63			
	الشمال	29	44.93			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لفرع الجامعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى الوحدة الجغرافية وصغرها بالنسبة لقطاع غزة، إضافة إلى التقارب الفكري والثقافي والتشابه الكبير في البيئة الثقافية بين أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى المرونة التي توفرها إدارة الجامعة في إمكانية إسناد أعباء أكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من محافظات مختلفة بقطاع غزة في فرع غير الفرع الموجود في محافظة سكناهم تبعاً لحاجة الفروع، وعقد الدورات التأهيلية في كل الفروع عبر مركز التعليم المفتوح OLC، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفقي (2009)

نتائج الفرض التاسع: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى سنوات الخدمة

المقياس	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
تنظيم الذات	أقل من 5	25	46.20	2	0.718	غير دالة
	5-10	28	48.32			
	أكثر من 10	37	42.89			
الثقة بالذات	أقل من 5	25	52.38	2	2.602	غير دالة
	5-10	28	41.32			
	أكثر من 10	37	44.01			
تفضيل المهام الصعبة	أقل من 5	25	54.00	2	3.806	غير دالة
	5-10	28	43.13			
	أكثر من 10	37	41.55			
المقياس ككل	أقل من 5	25	51.86	2	2.134	غير دالة
	5-10	28	44.09			
	أكثر من 10	37	42.27			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لسنوات الخدمة.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجميع فئاتهم الثلاث التي تم تحديدها من قبل الباحث تتسم بالسعي الحثيث من أجل إثبات الذات وإنجاز المهام الموكلة لهم، إضافة إلى اتسام عضو الهيئة التدريسية الجديد منهم إلى المثابرة للوصول إلى مصاف أصحاب الخبرة، كما أن أصحاب السبق والخبرة الكبيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للحفاظ على مستوى عالي من المهنية ومواكبة كل جديد، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة البهدل (2012)، ودراسة مصبح (2011)، ودراسة الخلايلة (2010)

نتائج الفرض العاشر: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة Kruskal Wallis، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين مستويات متغير التخصص، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (21)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص

المقياس	التخصص	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	Chi Square	مستوى الدلالة
فاعلية تنظيم الذات	التربية	38	47.37	3	3.735	غير دالة
	الادارة	27	44.81			
	الحاسوب	12	53.33			
	الخدمة الاجتماعية	13	34.23			
الثقة بالذات	التربية	38	48.86	3	4.392	غير دالة
	الادارة	27	44.63			
	الحاسوب	12	50.83			
	الخدمة الاجتماعية	13	32.58			
تفضيل المهام الصعبة	التربية	38	42.09	3	3.016	غير دالة
	الادارة	27	45.04			
	الحاسوب	12	56.92			
	الخدمة الاجتماعية	13	45.88			
المقياس ككل	التربية	38	47.07	3	4.975	غير دالة
	الادارة	27	44.59			
	الحاسوب	12	55.92			
	الخدمة الاجتماعية	13	33.19			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤ 0.05) في مستوى فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى للتخصص (تربية، إدارة، حاسوب، خدمة اجتماعية)

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن الخبرة التدريسية المكتسبة إضافة إلى الدورات المقدمة من قبل جامعة القدس المفتوحة لجميع أعضاء هيئة التدريس بكل تخصصاتهم وكلياتهم تجعلهم جميعاً على مستوى عالٍ من تنظيم الذات والثقة بها وتفضيل المهام الصعبة الذي في محصلته يرفع من فعالية الذات لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريشي (2012)، دراسة الميالي والموسوي (2010)، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة رزق والجرموزي (2006)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس: وينص على ما يلي:

هل توجد علاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار صحة الفرض الصفري التالي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، وذلك للتعرف إلى دلالة العلاقة بين المتغيرين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22)

معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات العامة

العلاقة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني × تنظيم الذات	**0.501	دالة عند 0.01
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني × الثقة بالذات	-0.031	غير دالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني × تفضيل المهام الصعبة	0.177	غير دالة
الاتجاه نحو التعليم الالكتروني × فاعلية الذات العامة	**0.344	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto = 0.01$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني ومستوى تنظيم الذات لديهم.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني ومستوى الثقة بالذات لديهم.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني ومستوى تفضيل المهام الصعبة لديهم.
- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto = 0.01$) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات العامة لديهم.

ما يعني رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ 0.05) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وفاعلية الذات لديهم.

ويرى الباحث أن ذلك يعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي فاعلية الذات العالية أكثر توجهاً وايجابية نحو التعليم الالكتروني في مجمل أنشطتهم، لأنهم أكثر ثقة بقدرتهم وكفاءتهم على استخدام تقنية التعليم الالكتروني، كما يعزز من اتجاهاتهم نحو استخدام التعليم الالكتروني في التعلم، وفي الجهة الأخرى فإن أعضاء هيئة التدريس ذوي التوجهات الايجابية نحو التعليم الالكتروني يتولد لديهم معتقدات إيجابية نحو مهاراتهم الحاسوبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسن (2013)، ودراسة رزق (2009)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات والمقترحات

أولاً – التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- زيادة الاهتمام بالتعليم الالكتروني عبر عقد المزيد من المؤتمرات وورش العمل.
- عمل محفزات لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال التعليم الالكتروني.
- تجهيز مختبرات وبنى تحتية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس في كل فرع من فروع الجامعة، مستقل عن الطلبة.
- عقد برامج لقياس وزيادة فاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: المقترحات

يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات حول التعليم الالكتروني وذلك على النحو التالي:-

- أثر التعليم الالكتروني في التدريس في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بسمات الشخصية.
- أثر التعليم الالكتروني في التحصيل الدراسي للطلاب في جامعة القدس المفتوحة.
- الصعوبات والتحديات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في استخدام التعليم الالكتروني في العملية التعليمية.
- التعرف إلى اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الالكتروني في الجامعات والكليات في فلسطين.
- التعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الالكتروني في المدارس بغزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجـــع

أولاً : العربية

*** القرآن الكريم.

1. ابراهيم، ابراهيم الشافعي.(2004) **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية.** بحث منشور. المجلة التربوية، الكويت، مجلد(19)، ع(75)، ص131-193.

2. ابراهيم، مجدي.(2004) **موسوعة التدريس.** الجزء الخامس، الأردن: دار المسيرة.

3. ابن منظور.(1988): **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة.

4. أبو الجبين، سعيد.(2008) **فاعلية برنامج محوسب باستخدام تقنيات الوسائط المتعددة وأثره على التحصيل لدى طلاب الصف الحايد عشر في مادة الأحياء واتجاههم نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

5. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(1980) **علم النفس التربوي.** ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

6. أبو حويج، مروان.(2006) **المدخل إلى علم النفس العام.** عمان.(الأردن) : دار اليازوري.

7. أبو حية، غادة.(2013) **مستوى فهم تطبيقات البيومعلوماتية لدى معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها**، الجامعة الاسلامية رسالة ماجستير غير منشورة.

8. أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007)، **علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

9. أبو زيد، أمل محمد وعبد العزيز، هدى أنور.(2009) **فاعلية مقرر الكتروني مقترح في طرق تديس التربية الفنية على تصميم وإنتاج وحدة الكترونية والاتجاه نحو دراسة المقرر الكترونياً لدى معلم التربية الفنية قبل الخدمة.** مجلة بحوث التربية النوعية، عدد(14)، ص ص 164-202.

10. أبو لبدة، سبع.(1982)**مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**.ط3، عمان : الجامعة الأردنية.

11. أبو مغيصيب، ناجي أحمد.(2012)**العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الإلكتروني: دراسة حالة الجامعة الإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة.

12. أبو موسى، فتحي حماد.(2010) **مستوى إتقان مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقته باتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

13. أبو هاشم، السيد محمد.(2005) **مؤشرات التحليل البعدى Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد(238)

14. أبو هاشم، السيد محمد.(2005) **مؤشرات التحليل البعدى Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد.(238)

15. أبوعظمة، نجيب بن حمزة والشريف، باسم نايف محمد.(2010) **استخدام أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة التعليم الالكتروني واتجاهاتهم نحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ع(164) ص ص 50-79.

16. أبوعلام، رجاء محمود.(1998)**مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة.(مصر): دار النشر للجامعات.

17. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل.(1999) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**.(ط2)، القاهرة: عالم الكتب.

18. أحمد، فاطمة كمال.(2009) **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلّم الالكتروني المدمج في تنمية مهارات تدريس التربية الأسرية والاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى الطالبات المعلمات**. كلية التربية بالاسماعيلة، جامعة قناة السويس.

19. ارنوف، ويتيج (2005)، **سيكولوجية التعلم**، ط3، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.

20. الأزرق، عبد الرحمن (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، بيروت.

21. آل قعود، ابراهيم.(2010)**أثر بعض المتغيرات في استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكلية التقنية في الرياض للتعليم الالكتروني واتجاهاتهم نحوه**. بحث غير منشور، الجامعة الأردنية.

22. الأنصاري، هيفاء عبدالحسين.(2012)**التدين وعلاقته بفاعلية الذات والقلق لدى ثلاث عينات كويتية.** مجلة دراسات نفسية، مصر، مجلد(22)، ع(1)، ص ص149-180.

23. الأهواني، هاني حسن.(2005) **مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية "دراسة مقارنة"**. بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.(مصر)، ع(128)، ج(1)، ص ص 173-220.

24. باهي، مصطفى وجاد، سمير.(2007) **الحاسب الآلي وتطبيقاته في مجال العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط1.

25. البندري، عبد الرحمن محمد الجاسر.(2007) **الذكاء الأنفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول- الرفض الوالدي**، رسالة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

26. البهدل، دخيل محمد.(2012) **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والارشاد ببعض الجامعات السعودية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد(15)،ع(1)، ص ص 139- 177.

27. جامعة القدس المفتوحة.(2010) **تعلُّم كيف تتعلَّم الملحق العملي.**

28. جريش، ايمان عطية حسين.(2007) **العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، مصر،ع(10)، ص ص 245- 264.

29. حسن، اسماعيل.(2009) **اعداد المعلّم في مجال التعليم الالكتروني**. مجلة التعليم الالكتروني http://emag.mans.edu.eg، جامعة المنصورة، ع(4)، ص18.

30. حسن، ثناء.(2010) **فاعلية برنامج قائم على مقاصد. الشريعة الاسلامية في تنمية فهم بعض قضايا المستحدثات البيولوجية والتفكير الناقد والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الانسانية بجامعة الازهر**. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد(1)، ع(161)

31. الحسن، رياض عبد الرحمن.(2013) **العلاقة بين التفاعل اللامتزامن والفاعلية الذاتية في تقنيات التعلّم الالكتروني، والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعلّم الالكتروني**. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، ع(45)، ص ص 121- 140.

32. حسين، هشام.(2011) **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام ادارة التعلّم الالكتروني**.(**جسور**) مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع(111) ص ص 212-235.

33. حمزة، جمال مختار.(2005) **قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج**. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة. العدد.(1)، ص 91-110.

34. الحميري، عبد القادر.(2012)**اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم الالكتروني**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مجلد(15)، ع(2)، ص ص 165 - 199.

35. الحوامدة، محمد.(2010) **اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلّم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد(24)، ع(3)، ص ص720 - 752.

36. الخريشا، ملوح.(2010) **درجة استعداد أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بخصائصهم الاجتماعية والاقتصادية**. مجلة العلوم التربوية، مصر، مجلد(18)، ع(3)، ص ص 198 -245.

37. خطابية، عبد الله.(2008)، **تعليم العلوم للجميع**. ط(2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

38. الخلايلة، هدى.(2010)،**الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث.(العلوم الانسانية)، مجلد(25)، ع(1)، ص ص 1-24.

39. الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004) **دراسات في علم النفس المعرفي**، عالم الكتب، القاهرة.

40. **دليل جامعة القدس المفتوحة** 2013- 2014.

41. الذبياني، محمد عودة.(2001) **الاتجاهات تكوينها ومكوناتها**. مجلة البيان، لندن،ع(162)، ص129-134.

42. راشد، راشد (2005)، **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

43. رباح، حسن ماهر.(2004) **التعليم الالكتروني**، عمان-دار المناهج، ط1.

44. رحاب، عبد الشافي.(1997) **برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طالبات كلية التربية قسم اللغة العربية**، المجلة التربوية، العدد (12)، الجزء الأول.

45. رزق، فاطمة.(2009)**أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة**، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع(90)، ص ص 213- 257.

46. الزبيدي، هيثم.(2011) **فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين**. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين "الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب"، 15 – 16 أكتوبر 2011.

47. زهران، حامد.(2001) **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

48. الزيات، فتحي مصطفى.(2001)**البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**. المؤتمر الدولي السادس، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص 373-417.

49. الزيات، فتحي.(2001) **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**. سلسلة علم النفس المعرفى "مداخل ونماذج ونظريات".ع(6) الجزء(2)، القاهرة، دار النشر للجامعات، 491 -538.

50. الزيات ، فتحي. (1996) ، **سيكلوجية التعلّم** ، دار النشر للجامعات ، ط 1.

51. زيتون، كمال عبدالحميد.(2002) **تدريس العلوم للفهم- رؤية بنائية**. عالم الكتب، القاهرة.

52. الزيود، فهمي و عليان، هشام.(1998) . **مبادئ القياس و التقويم في التربية**، ط(1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

53. السبيعي، هانف.(2014) **معوقات استخدام التعليم الالكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين في منطقة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

54. سيد، إمام مصطفى وعمر، منتصر صلاح.(2011) **عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.(مقارنة)(للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.** بحث منشور مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع(11)، ص 395- 472.

55. السيد، علياء.(2012) **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس** بالجامعات. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع(142)، ص 21 -50.

56. الشاعر، درداح.(2005) "**اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية ومنحة الحياة لديهم**". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

57. الشافعي، أحمد حسين،.(2002) **مقدمة في السلوك الاستهلاكي من منظور علم النفس**، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

58. الشافعي، جيهان.(2012)**تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كاساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس –دراسة حالة**، المجلة التربوية، مجلد(27)، ع(106)، ج(2)، ص ص 183 – 235.

59. شبيب، أحمد.(1994) **الاتجاه الإنمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين**، المجلس القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المجلة المصرية للتقويم التربوي، ع(1)، مجلد(2)

60. شحاته، نشوى رفعت.(2011) **بناء موقع الكتروني مدعم بتعليم متنقل لتنمية التحصيل والاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم.** بحث منشور، الجمعية العربية لتكنولوجية التربية، ص ص 175-208.

61. الشرقاوي، مصطفى خليل.(1999): **مقياس جودة الصحة النفسية**، القاهرة، مصر للخدمات العلمية.

62. الشعراوي، علاء محمود.(2000) **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد(44)، ص ص 123 – 146.

63. الشعراوي، علاء محمود.(2000) **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(44)، ص ص 123 – 146.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

64. الطعاني، نضال والشديقات، محمود.(2010)**اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية الاردنية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي**. مجلة كلية التربية ببورسعيد، مجلد(2)، ع(7)، ص ص 156- 176.

65. الطعاني، نضال.(2011)**اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي المملكة الاردنية الهاشمية**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 106 – 152.

66. عامود، بدر الدين.(2003) **علم النفس في القرن العشرين**، ج(2)، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

67. عبد الجليل، علي سيد محمد.(2012)، **فاعلية برنامج الكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي في تنمية بعض مهارات التواصل الكترونياً والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية**، بحث منشور المجلة العلمية كلية التربية جامعة أسيوط، مجلد(28)، ع(3)، ص7.

68. عبد العزيز، نجو.(2006) **فعالية وحدة مقترحة باستخدام مدخل الاكتشاف شهب الموجهة على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الاعدادي (المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي)** مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد(7)، ع(4)

69. عبد القادر، صابر سفينة.(2003) **فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

70. عبد الكريم، زينب (2003)، **علم النفس التربوي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع.

71. عبد الله، جابر.(2005)**الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. دراسات عربية في علم النفس، مجلد(5)،ع(3)، ص ص 533 – 641.

72. عبيدات، سليمان.(1988) **القياس والتقويم التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط(1)

73. عطية، مختار عبد الخالق.(2013) **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلّم الالكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية**. جامعة أسيوط كلية التربية، المجلة التربوية، ع(33)، ص ص 1-46.

74. عفانة، عزو.(1998) **الاحصاء التربوي**، مكتبة اليازجي، غزة، ج(2)، ط(1)

75. عفانة، عزو.(2000) **حجم التاثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية**، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ع(3)، ص 29-56.

76. عفانة، عزو.(2001) . **تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة في ضوء مدخل فان هايل**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(70)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

77. علام، صلاح.(201. **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط(1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

78. العلوان، أحمد والمحاسنه، رندة.(2011)**الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية**. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد(7)،ع4، ص ص 399 – 418.

79. علي، زينب محمود أحمد.(2009) **برنامج مقترح في التصميم الفني باستخدام التعلّم الالكتروني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو أسس التصميم لدى طالبات كلية التربية جامعة الرياض**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

80. عليان، حكمت.(2008) **فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية**. رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك جامعة عين شمس، جامعة الأقصى.

81. العميان، محمود سلمان.(2010) **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط5، عمان: دار وائل للنشر.

82. عودة، أحمد.(2002)**القياس والتقويم في العملية التدريسية**" ط(2)، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

83. العيسوي، عبد الرحمن (2003) **سيكولوجية التعلّم والتعليم**، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع.

84. غانم، حجاج.(2005) **علم النفس التربوي**، ط(1)، عالم الكتب، القاهرة.

85. غانم، محمود(2002)، **علم النفس التربوي**، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة النشر والتوزيع.

86. فضل، نبيل.(2010)، **إدارة وتصميم بحوث التدريس تجاه تحقيق جودة تعلم المعرفة الرقمية**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثاني عشر لكلية التربية– جامعة طنطا حول "حال المعرفة التربوية المعاصرة–مصر نموذجاً". المنعقد في 2–3 نوفمبر 2010.

87. الفقي، مدحت عبدالمحسن.(2009) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية**. مجلة كلية التربية ببنها، ع(83)، ص 232–315.

88. فنونة، زاهر.(2012) **أثر استخدام نموذج التعلّم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

89. القريشي، علي.(2012)**التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع(105)، ص ص 501 – 574.

90. الكبيسي، وهيب مجدي والداهري، صالح حسن.(1999) **علم النفس العام اربد، الأردن**، دار الكندي.

91. كُلاب، رامي.(2011) **درجة توافر التعليم الالكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

92. كمال، طارق.(2006) **أساسيات في علم النفس.** الاسكندرية.(مصر): مؤسسة شباب الناشر.

93. لال، زكريا والجندي، علياء.(2010) **الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة-المملكة العربية السعودية.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد(2)، ع(2)

94. ماهر اسماعيل صبري.(2002) **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

95. محمد، السيد شحاتة ومرسي، حمدي محمد وحسن، حسنيه محمد وعارف، أحلام دسوقي.(2010) **فاعلية برنامج مقترح في إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية بعض مهارات التعلّم الالكتروني وتنمية الاتجاه نحوه.** المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد(26)،ع(1)،ج(2)، ص ص 532-573.

96. محمد، محمد (2004)، **نظريات التعلّم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

97. محيسن، باسم.(2007)**اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو شبكة الانترنت واستخداماتها في التعليم الجامعي في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين.** بحث غير منشور جامعة القدس المفتوحة فرع رام الله التعليمي.

98. المخلافي، عبدالحكيم.(2006)فاعلية **الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء**، مجلة جامعة دمشق، مجلد(26)

99. مراد، صلاح.(2000) **الاساليب الاحصائية في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية.** ط(2)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

100. مصبح، مصطفى.(2011) **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

101. المصري، عبد الرحمن محمود.(2003) **الاتجاهات نحو العمل وعلاقتها بالدافعية لدى مدراء العموم بمحافظات قطاع غزة في ضوء نظرية ماسلو**. رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.

102. معوض، ليلى.(2008)**فاعلية برنامج في طرق التدريس قائم على استراتيجيات الاستقلال الذاتي لمعلمي العلوم حديثي التخرج في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس**. مجلة التربية العلمية كلية التربية جامعة عين شمس، مجلد(11)، ع(3)

103. معوض، ليلى.(2009) **إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية وفقاً لنموذج التعلّم البناء وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو البيولوجي لدى الطلاب**. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(142)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

104. ملحم، سامي.(2005) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط(1)، بيروت: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

105. الميالي، فاضل محسن والموسوي، عباس نوح.(2010) **قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة**. كلية التربية، جامعة الكوفة.

106. الناشي، وجدان عبد الأمير.(٢٠٠٥) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين**، أطروحة دكتوراة غير منشوره، كلية الآداب، جامعة المستنصرية، بغداد.

107. نصار، صبحية.(2013) **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلّم الالكتروني**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

108. نصّار، عبد الحكيم.(2003) **اثر استخدام نموذج الشكل v المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصفع العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

109. نصر الله، ريم.(2005) **العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

110. هندام، يحيى.(1984) **مسارات تفكير الكبار في الرياضيات**. ط(1)، القاهرة: دار النهضة العربية.

111. هنداوي، اسامة وكابلي، طلال.(2013) **مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب.(2.0) في التعليم**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.(ASEP)، ع(36)، ج(2)، ص ص 40 – 94.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

112. الهويدي، زيد.(2005) **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**. العين: دار الكتاب الجامعي.

113. الوطبان، محمد.(2011) **توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات : على منطقة القسيم**. المجلة التربوية، ع(98)،ج(1)، ص101-143.

114. الوقاد، مهاب.(2012)**التنبؤ بالتفكير الإيجابى/ السلبى لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم**. دراسة غير منشورة، جامعة بنها كلية التربية.

115. ياسين، حمدي وعلي، ايناس.(2012)**فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية ببنها**. مصر، ع(97)،ج(2)، ص ص 314 -351.

ثانياً : الأجنبية

116. Adedoyin,O.O. (2010) **Factor –Analytc stud of Teacher's perceptionson self-Efficacy In Botswana Junior Seconda Schools: Implications for Educational Quality**, European Journal of Educatonal Studies, vol.2,No.(2)

117. Bandura, A.; Reese, Linda & Adams, Nancy (1983): Mi**croanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy**, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43, No.1.

118. Bandura, A.; Reese, Linda & Adams, Nancy (1983): **Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels.**

119. Bandura,A.(1977)**Self- Efficacy : Toward A unifying Theory of Behavioral Change** , Psychological Review , 84, 2 , 191-215.1 (Rao,R.S (August, 2010) Definitions of Attitude, available from http://www.citeman.com/10160-definitions-of-attitude .

120. Bandura، A (1986) **social foundations of thought and action :Asocial cognitive theory**، New York : Prentice Hall.

121. Bembenutty,H. (2006)**Teachers Self-efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance**; A paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans,LA,August 12.

122. Dawidowicz,P. (2008)"**The Beginning of A Solution": School Design, Self-efficacy**, Completion Rates, and Creation of Community. www.ERIC.com

123. Engler, B.(2003) **Personality Theories An Introduction. 6thed**.,New York: Houghton Mifflin Company.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

124. Hellriegel, D.; Slocum, J & Woodman, R. (200: O**rganizational Behavior, Ohio, South-Western College Publishing.**

125. **Jale**, Gakiroglu& et.al.(2005) **pre-service teacher self-efficacy belifs regarding science teaching**;Acomparsion of pre- service teaching in Turkey and USA.spring,vol.14,No,1

126. Jane Scott (2000): Emotional intelligent,corwpress & Pajars, F. (1997): **Current Directions in Self–Efficacy Research.** Vol.34, No.7.

127. Kafetsions, K. & Zampetakis,L.A. (2008): **Emotional Itelligence and job satisfaction: Testing the Mediatory role of positive and negative affect at work**. Personality and Individual Differences,,712-722..

128. Kar, Dhiman, Birbal Saha, and Bhim Chandra Mondal. "**Attitude of University Students towards E-learning in West Bengal**." American Journal of Educational Research 2.8 (2014): 669-673.

129. Maddux, E. (2009) **Self-efficacy: the Power of Believing You Can**, New York, Oxford University Press.

130. Maria, L.A., Mercedes, B.m.,& Ana, M.L. (2010)**Working conditions, Burnout and stress symptoms in University professors: validating astructural Model of the Mediaiting Effect of perceived personal competence**, Universidad sevilla (spain), the Spanish Journal of psychology, vol, 13, No.1.

131. P. C. Naga subramni, None(2014) **HIGHER SECONDARY TEACHER'S ATTITUDE TOWARDS E-LEARNING .** Indian Streams Research Journal, Vo1.IV, Issue. VII, DOI: 10.9780/22307850, http://isrj.org/UploadedData/5119.pdf.

132. Pajars,F. (2009) .**Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy** .www.des.Emory.edu/mfp/ eff.html

133. Pajars, F. (1996) **Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research**, 66(4), 543-578.

134. Performance; A **paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association**, New Orleans,LA,August 12.

135. Redmon,R.J. (2007) **Impact of Teacher Preparation Upon Teacher Self-Efficacy**. A paper presented at the annual meeting of the American Association for Teaching and Curriculum at Cleveland, Ohio, October 5.

136. Redmon,R.J. (2007) **Impact of Teacher Preparation Upon Teacher Self-Efficacy**. A paper presented at the annual meeting of the American Association for Teaching and Curriculum at Cleveland, Ohio, October 5.

137. Regehr, C,Hill J. & Glancy, G.(2000): **Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters**, Journal of Nervous and Mental Diseuse, Vol.188, No.6,U.S.A, Williams & Wilkins.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

138. Robert, M. Klassen & Ming , M Chiu (2010)**Effects on teacher's self-Efficacy and Job satisfaction teacher Genders, years of Experience and Job stress**, Journal of Educational psychology, vol. "102

139. Zimmerman، B. J. (1989) **Models of Self Regulated Learning and Academic Achievement. Journal of American Educational**. Vol. 12 (3) PP 1-25.

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

م.	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	الجامعة
1	د. محمد ابراهيم عسلية	أستاذ مشارك	جامعة الأقصى
2	د. بسام فضل الزين	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
3	د. عبد الرحيم حمدان حمدان	محاضر غير متفرغ	جامعة القدس المفتوحة
4	د. رفيق عبد العاطي التلولي	محاضر غير متفرغ	جامعة القدس المفتوحة
5	د. مها محمد الشقرة	محاضر غير متفرغ	جامعة القدس المفتوحة
6	د. سميرة ستوم	أستاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة
7	أ. أحمد عبد المعطي سعد	محاضر	جامعة القدس المفتوحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية ـ غـزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم علم النفس/ الصحة النفسية والمجتمعية

أ. / د. عضو هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم)** دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة، ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة تخصص صحة نفسية ومجتمعية.

وتهدف الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني، وعلاقة ذلك الاتجاه بمستوى فاعلية الذات لديهم، لذا نرجو من سيادتكم الإجابة عن فقرات الاستبيانين بكل أمانة وصدق.

شاكرين مساهمتكم الإيجابية وبذل وقتكم الثمين، علماً بأن هذه البيانات والمعلومات ستستخدم للبحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

سامي نوفل خليل الصيفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

أولاً : البيانات الشخصية

❖ **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى

❖ **المؤهل العلمي:** ☐ دكتوراه ☐ ماجستير

❖ **سنوات الخبرة:**

☐ أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 15 سنة فأكثر

❖ **التخصص:**

☐ التربية ☐ الإدارة ☐ الحاسوب ☐ الخدمة الاجتماعية

ثانياً : التعليمات :

العبارات الآتية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التى قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة فى حياتك، والمطلوب منك أن توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك على هذه العبارات بأن تختار واحدة من الإجابات الثلاثة الموجودة على يسار العبارات والتى تتراوح بين موافق بدرجة كبيرة إلى موافق بدرجة ضعيفة، وأن تضع علامة (×) تحت الإجابة التى تختارها أمام كل عبارة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبّر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
1	أحب الحديث عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس مع زملائي			
2	أرغب في أن أتعلّم أكثر عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
3	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من سلطتي وسيطرتي على عملية التدريس			
4	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من فاعلية الطلاب أثناء التدريس			
5	أشعر أن التعليم الالكتروني يقلل من عبء العمل الموكل إلي			
6	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الالكتروني			
7	أعتقد أن استخدام التعليم الالكتروني يجعل التدريس ممتعاً			
8	أعتقد أنني سأحقق نجاحاً ملموساً عندما أمتلك الخبرة في مجال التعليم الالكتروني في التدريس			
9	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
10	أعتقد أن لاستخدام التعليم الالكتروني إيجابياته في التدريس			
11	أفضل أن يكون لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني			
12	أتمنى إقامة مؤتمر في الجامعة عن التعليم الالكتروني			
13	لدي ثقة كبيرة في نفسي عند استخدم التعليم الالكتروني			
14	لن أمانع في أخذ مقرر أو دورة باستخدام التعليم الالكتروني			
15	أفضّل أن يكون لدى طلاب الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني			
16	أشجع زملائي على استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
17	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من دافعيتي نحو التدريس			
18	أعتقد أن التعليم الالكتروني يساعدني في تنويع أساليب التدريس وطرائقه			
19	يثير التعليم الالكتروني ويجذب انتباهي واهتمامي لاستخدامه في التدريس			
20	أعتقد أن التعليم الالكتروني يسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس فعالية الذات العامة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
1	أستطيع اكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة			
2	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف			
3	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد			
4	عندما يكون الموقف صعباً أحسن التصرف في أفعالي وأقوالي			
5	أستطيع تحليل الأسباب والتأثيرات بشكل كبير			
6	عندما تواجهني مشكلة رئيسية أصبح عصبياً ولا أستطيع التفكير			
7	لدي القدرة على تقييم المواقف بدقة ومهارات عالية			
8	أشعر بالضيق من المواقف الصعبة لدرجة الإرهاق			
9	لدي القدرة على التخطيط الجيد			
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة			
11	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح			
12	عندما أبدأ العمل في أي مهمة أشعر غالباً بأنني متجه للفشل			
13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي ضوئها			
14	الأفراد من حولي عموماً يبدون أكثر موهبة مني			
15	قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة			
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة			
17	قادر على التغلب على المواقف العصبية			
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء			
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات			
20	إذا كان لدى اختيار، فأنا اختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة			
21	قادر على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه			
22	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي			
23	عندما أفشل في اول الامر استمر حتى أتمكن من النجاح			
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية ـ غـزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم علم النفس/ الصحة النفسية والمجتمعية

ب. / د. عضو هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات لديهم)** دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة، ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة تخصص صحة نفسية ومجتمعية.

وتهدف الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني، وعلاقة ذلك الاتجاه بمستوى فاعلية الذات لديهم، لذا نرجو من سيادتكم الإجابة عن فقرات الاستبيانين بكل أمانة وصدق.

شاكرين مساهمتكم الإيجابية وبذل وقتكم الثمين، علماً بأن هذه البيانات والمعلومات ستستخدم للبحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

سامي نوفل خليل الصيفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

أولاً : البيانات الشخصية

❖ **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى

❖ **المؤهل العلمي:** ☐ دكتوراه ☐ ماجستير

❖ **سنوات الخبرة:**

❖ ☐ أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 15 سنة فأكثر

❖ **التخصص:**

☐ التربية ☐ الإدارة ☐ الحاسوب ☐ الخدمة الاجتماعية

ثانياً : التعليمات :

العبارات الآتية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التى قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة فى حياتك، والمطلوب منك أن توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك على هذه العبارات بأن تختار واحدة من الإجابات الثلاثة الموجودة على يسار العبارات والتى تتراوح بين موافق بدرجة كبيرة إلى موافق بدرجة ضعيفة، وأن تضع علامة (×) تحت الإجابة التى تختارها أمام كل عبارة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبّر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
1	أحب الحديث عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس مع زملائي			
2	أرغب في تعلّم الكثير عن استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
3	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من كفاءتي في عملية التدريس			
4	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من فاعلية الطلبة أثناء التدريس			
5	أعتقد أن التعليم الالكتروني يقلل من عبء العمل الموكل إلي			
6	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الالكتروني			
7	أعتقد أن استخدام التعليم الالكتروني يجعل التدريس ممتعاً			
8	أعتقد أنني سأحقق نجاحاً ملموساً عندما أمتلك الخبرة في مجال التعليم الالكتروني في التدريس			
9	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
10	أعتقد أن لاستخدام التعليم الالكتروني إيجابياته في التدريس			
11	أفضل أن يكون لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني			
12	أتمنى إقامة مؤتمر في الجامعة عن التعليم الالكتروني			
13	أشعر بثقة كبيرة عندما استخدم التعليم الالكتروني			
14	أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم الالكتروني			
15	أفضّل أن يكون لدى طلبة الجامعة معرفة باستخدام التعليم الالكتروني			
16	أشجع زملائي على استخدام التعليم الالكتروني في التدريس			
17	أشعر أن التعليم الالكتروني يزيد من دافعيتي نحو التدريس			
18	أعتقد أن التعليم الالكتروني يساعدني في تنويع أساليب التدريس وطرائقه			
19	أشعر أن التعليم الالكتروني يساهم في جذب انتباه الدارسين			
20	أعتقد أن التعليم الالكتروني يسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس فعالية الذات العامة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
1	أستطيع اكمال المهمة بدقة مهما كانت صعبة			
2	أشعر بأني عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف			
3	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد			
4	أحسن التصرف في أفعالي وأقوالي حتى في المواقف الصعبة			
5	أستطيع تحليل الأسباب والتأثيرات بشكل كبير			
6	عندما تواجهني مشكلة رئيسية أصبح عصبياً ولا أستطيع التفكير			
7	أعتقد أن لدي القدرة على تقييم المواقف بدقة ومهارات عالية			
8	أشعر بالضيق من المواقف الصعبة لدرجة الإرهاق			
9	أعتقد أن لدي القدرة على التخطيط الجيد			
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة			
11	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح			
12	أشعر بفقدان ثقتي بنفسي عندما أبدأ العمل في أي مهمة			
13	أستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوء الأهداف التي أضعها			
14	أشعر بأنني أقل موهبة من الآخرين			
15	أعتقد أني قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة			
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة			
17	أثق بقدرتي على التغلب على المواقف العصبية			
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء			
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات			
20	إذا كان لدى اختيار، فأنا اختار المهمة السهلة وأبتعد عن الصعبة			
21	أعتقد أني قادر على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه			
22	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي			
23	أعتقد أن لدي القدرة على تحويل الفشل إلى نجاح			
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com