جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل

اطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية - جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه – فلسفة في التربية
(طرائق التدريس العامة)

من الطالب

احمد لطيف عبدالله الحسني

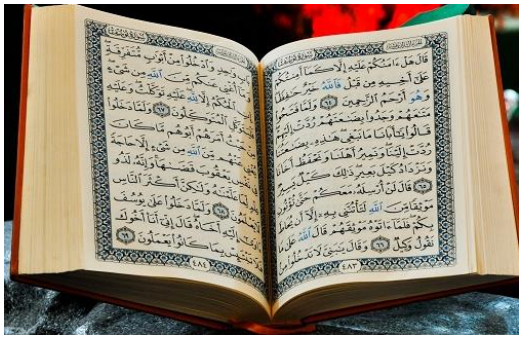
إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد راهي هادي الفتلاوي

١٤٤٣ هـ ٢٠٢٢ م

الآية القرآنية



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾

صدق الله العظيم

{سورة النحل/ الآية (٧٨)}

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، التي قدمها طالب الدكتوراه **(احمد لطيف عبدالله الحسني)**، جرى بإشرافنا في كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق التدريس العامة).

المشرف

أ.م.د. خالد راهي هادي الفتلاوي

/ / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة، أُرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

/ / ٢٠٢٢م

أ. د. فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية

/ / ٢٠٢٢م

إقرار الخبير اللغوي

أشهد بأن أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، المقدمة من طالب الدكتوراه **(احمد لطيف عبدالله الحسني)**، كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، قد قُوِّمتْ لغوياً من قبلي وأصبحت سليمة من الناحية اللغوية والإملائية ولأجله أمضيت.

المقوم اللغوي:

التاريخ: / / ٢٠٢١م

إقرار المقوم العلمي

أشهد بأن أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، المقدمة من طالب الدكتوراه **(احمد لطيف عبدالله الحسني)**، في قسم التربية الخاصة/ الدراسات العليا– كلية التربية الأساسية– جامعة بابل، قد قُوِمتْ علمياً من قبلي وأصبحت سليمة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

المقوم العلمي:

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

إقرار المقوم العلمي

أشهد بأن أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، المقدمة من طالب الدكتوراه **(احمد لطيف عبدالله الحسني)**، في قسم التربية الخاصة/ الدراسات العليا– كلية التربية الأساسية– جامعة بابل، قد قُوِّمتْ علمياً من قبلي وأصبحت سليمة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

المقوم العلمي:

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

قرار لجنة المناقشة

نشهدُ نحنُ أعضاء لجنة المناقشة بأنّنا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، المقدمة من لدن طالب الدكتوراه **(احمد لطيف عبدالله الحسني)**، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفي ما له علاقة بها، وقد وجدنا أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق التدريس العامة)** وبتقدير ( )

صدِّقت هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية الاساسية بتاريخ / /٢٠٢٢

التوقيع
أ.د علي عبد الفتاح الحاج فرهود
التاريخ: /٦/ ٢٠٢٢
العميد

الإهداء

إلى :

إمام العلم والعلماء ..... ومنقذ البشرية جمعاء

الهادي البشيـر ..... والسراج المنير

إمام الفضل والهدى .....ومؤسس العدل والتقى .

محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)

من وهب لي عمره و مّهد ليَّ طريق العلم والمعرفة بعد الله ....

من تعجز كلمات الشكر أن تفي حقه ...

من أعيش لرد جميله بعد الله ... **(أبي الحبيب رحمه الله)**

التي لولاها لما مسكت أناملي قلماً....

من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي...

الى أغلى الأحبة .... **(امي الغالية حفظها الله)**

من أشدُّ بهم أزري ... إلى مرفأ الأمان إذا ما هاج بي بحر الحياة.....

من تذوقت معهم أجمل لحظات عمري .....

إخوتي وأخواتي

التي لم تدخر جهداً في مساعدتي ودعمي على حساب راحتها ....

من أعطتني وقتها بكرم أخلاقها.... ووقفت بجواري من بداية المشوار..

زوجتي المخلصة

من ضحكاتهم اضاءت لي الطريق ... وأستمد من عيونهم الامل والتفاؤل ...

من ملأوا قلبي حباً وحناناً .... **أبنائي وبناتي الأعزة**

اهدي لكم جهدي المتواضع

الباحث

شكر وامتنان

اللَّهُمَّ لك الحَمْدُ حَتَّى تَرْضَى، ولك الحَمْدُ إذَا رَضِيْتَ، ولك الحَمْدُ بَعْدَ الرِّضَا، اللَّهُمَّ لك الحَمْدُ كما يَنْبَغِي لِجَلالِ وجْهِك، وعَظِيْمِ سُلْطَانِك، يا من لا يُرجى إلا فضلُه، ولا يُسأل إلا عفوه، سَأَلْتكَ ربنا تَذَلُّلاً، فَأَعْطِنَي تَفَضُّلاً واسْتَجِبْ لَي تَكَرُّماً، يَا مَنْ يَجُودُ وَيَسْمَحْ، وَيُعْطِي وَيَمْنَحْ وَيَعْفُو وَيَصْفَحْ (اللهم صل على محمد واله الطيبين الطاهرين).

أما بعد...

فيطيب لي وقد شارفتُ على إنجازِ هذا البحث أن أُسجل شكري البالغ وأمتناني العظيم إلى المشرف الأستاذ المساعد الدكتور **خالد راهي هادي الفتلاوي** إذ كان لرعايته وتوجيهاته العلمية والتربوية السديدة الأثر البالغ في إنجاز متطلبات هذا البحث وإخراجه بهذه الصورة، سائلا الله تعالى أن يمد في عمره وان يسدد خطاه لخدمة العلم والمجتمع.

وأقدم شكري الجزيل إلى الأساتذة جميعهم الذين أبدوا المساعدة والمشورة لاسيما اساتذتي في المرحلة التحضيرية الذين تتلمذتُ على أيديهم فيها والى السيد رئيس قسم التربية الخاصة **(أ.د عماد المرشدي)** الذي كان لنا بمثابة الاخ الكبير والحنون، كما أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الى لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) الذين كان لهم الدور الأساس في بلورة العنوان واخراجه بالصورة النهائية وهم كل من: **(أ.د محمد حميد المسعودي، أ.د مشرق محمد مجول، أ.د عارف حاتم الجبوري، أ.د حيدر حاتم العجرش، أ.د رياض كاظم الكريطي)** والى السادة الخبراء والمحكمين، وكان لزاماً عليّ أن أثمن وأشكر جهود زملائي في مرحلة الدراسة لمؤازرتهم إياي طوال مسيرتي البحثية والعلمية، إذ لولاهم لنا كتبت العديد من صفحات هذا البحث، أسأل الله أن يبلغهم مطلبهم، وختاماً أقدم شكري الجزيل إلى كل من مدّ لي يد العون من قريب أو بعيد، فجزاهم الله خير الجزاء، وأدعو من الله أن يجعل عملي هذا علماً ينتفع به كل ذي قصد ويجعله من الأعمال الصالحة التي تنفع الناس وتمكث في الأرض وعلى الله قصد السبيل.

الباحث

ملخص البحث

يهدف البحث الى: **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل ؟)**

ولتحقيق هدف البحث تم صيلغة الفرضيات الصفرية الآتية :-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور اكثر من شهرين لانتهاء البرنامج) .

اعتمد الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي اذ استعمل المنهج الوصفي في تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم، والمنهج التجريبي للتعرف الى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، واختار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعة التجريبية الواحدة ، اذ دُربت المجموعة التجريبية بالبرنامج الالكتروني .

تمثل مجتمع البحث بمدرسي المواد الاجتماعية العاملين في تربية محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) م وتم اختيار بصورة قصدية (٢٠) مدرس من المدرسين العملين في تربية قضاء الهاشمية ليكونوا عينة البحث .

كافأ الباحث بين افراد العينة التجريبية في المتغيرات الآتية :(المشاركة بالدورات، الشهادة، سنوات الخدمة.، مهارات التعلم الموجه ذاتيا). وتمت صياغة الأهداف السلوكية لهذا البرنامج اذ بلغ عددها بصورتها النهائية(٨٨) هدفاً سلوكياً .

أَعدَّ الباحث (١٢) جلسة تدريبية للمجموعة التجريبية، وفيما يتعلق بأداة البحث فقد عَمَدَ الباحث إلى بناء أداتين، الأولى تمثلت بمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً مكوّن من (٥٤) فقرة خماسية البدائل (تنطبق عليَّ دائماً ، غالباً، احياناً ،نادراً ، لا تنطبق عليَّ ابداً) تضمنت فقرتان كاشفتان، توزعت بين الفقرات ، وقد تم حساب الصدق الظاهري و صدق المحتوى، ومعامل التمييز، ومصفوفة معاملات الإرتباط بين

المجالات، وتم التأكد من ثباته بطريقة الاختبار واعادة الاختبار إذ بلغ (٠,٨٣) وبلغ بطريقة الفا. كرونباخ (٠,٨٦).

أما الأداة الثانية فتمثلت ببطاقة ملاحظة الاداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لمطابقة نتائج البطاقة مع نتائج المقياس ، وتألفت من (٢٥) فقرة خماسية البدائل (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ، وتم التأكد من صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي للبطاقة، وثباتها بطريقة اتفاق الملاحظين إذ بلغ (٠,٨١٢) مما يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة .

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) وعلى مدى (١٢) جلسة ، اذ كانت بداية التدريب الفعلي للمدرسين يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢١/٦/٢٩م) ونهايته يوم الخميس الموافق (١٨ /٧ /٢٠٢١م)، وبعد تطبيق أداتي البحث وتحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائياً باستعمال برنامج (Microsoft Excel) ونظام (SPSS) أظهرت النتائج تفوق مجموعة البحث الذين دربوا بالبرنامج الالكتروني القائم على انماط التعلم في التطبيق البعدي على حساب التطبيق القبلي في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وبطاقة ملاحظة اداء المدرسين المعدين للبرنامج ، **وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث مايأتي:**

١- اهتمام المتدربين الكبير بالبرنامج الالكترونية (التفاعلية) وفق انماط التعلم نظراً لحداثة هذا الموضوع واهميته في العملية التدريسية .
٢- توظيف البرنامج الالكتروني وفق انماط التعلم لتدريب مدرسي الاجتماعيات تعد خطوة من خطوات نماذج التدريب الحديثة التي تثير في نفوس المتدربين الحيوية والمحاكاة والتفاعل وإشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الجلسات التدريبية موازنة بالطريقة الاعتيادية.
٣- استخدام برنامج ون نوت في تصميم التدريب الالكتروني وعرض المحتوى التفاعلي من صور وفيديوهات وايضاً التنقل بين صفحات البرنامج الالكتروني وكتابة ملاحظة والرجوع الى المحاضرات في أي وقت يناسب المتدرب وغيرها من الميزات لهذا البرنامج بالتالي سوف يؤدي الى زيادة دافعية المتدربين نحو التدريس .

وافترض الباحث مقترحات عده منها:

١- دراسة فاعلية البرنامج التدريبي الالكتروني المعد وفقاً لأنماط التعلم في متغيرات أخرى مثل (الكفايات المهنية ، أخلاقيات المهنة ، الأداء العملي، مهارات التفكير) للمدرسين .
٢- تصميم برامج تدريبية وفقاً لأنماط التعلم في أثناء مدة التطبيق لطلبة كليات التربية ، والتربية الاساسية (المرحلة الرابعة) لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً .
٣- إجراء دراسات مشابهة على اختصاصات أخرى في التعليم الثانوي.

و في ضوء ذلك توصل الباحث لعدد من التوصيات منها :

١- اعتماد البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم في برامج تدريب مدرسي المواد الاجتماعية في اثناء الخدمة.

٢- ضرورة اعادة النظر في تدريب مدرسي المواد الاجتماعية من قبل وزارة التربية بما ينسجم وحاجاتهم التدريبية والتطور العلمي والتكنولوجي.

٣- ضرورة اهتمام وزارة التربية بتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة باستخدام البرامج الالكترونية القائمة على انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم .

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١.	الآية القرآنية	ب
٢.	إقرار المشرف	ت
٣.	إقرار الخبير اللغوي	ث
٤.	إقرار الخبير العلمي	ج – ح
٥.	إقرار لجنة المناقشة	خ
٦.	الإهداء	د
٧.	شكر وامتنان	ذ
٨.	ملخص الرسالة باللغة العربية	ر– ز– س
٩.	ثبت المحتويات	ش– ص–ض
١٠.	ثبت الجداول	ط – ظ
١١.	ثبت الأشكال	ع
١٢.	ثبت المخططات	غ
١٣.	ثبت الملاحق	ف
١٤.	الفصل الأول : التعريف بالبحث	٢–٢٣
١٥.	مشكلة البحث	٢–٤
١٦.	أهمية البحث	٤–١٦
١٧.	أهداف البحث وفرضياته	١٦–١٧
١٨.	حدود البحث	١٧–١٨

١٩.	تحديد المصطلحات	١٨ -٢٣
٢٠.	الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة	٢٤-١٤٤
٢١.	المحور الاول: الاطار النظري	٢٥
٢٢.	اولاً : التدريب	٢٥-٣٠
٢٣.	أ: التدريب الالكتروني	٣١-٤٤
٢٤.	ب: برمجيات تصميم البرنامج الالكتروني	٤٤-٥١
٢٥.	ثانياً: أنماط التعلم	٥١-١١٦
٢٦.	ثالثاً: التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته	١١٧-١٣٧
٢٧.	المحور الثاني: الدراسات السابقة	١٣٨-١٤٤
٢٨.	الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	١٤٥-٢٢٦
٢٩.	منهج البحث:	١٤٦-١٤٧
٣٠.	المحور الاول: المنهج الوصفي	١٤٨
٣١.	أولاً: تصميم البرنامج الالكتروني	١٤٨-١٦٧
٣٢.	ثانياً : التصميم البرمجي للبرنامج الالكتروني	١٦٧-١٧١
٣٣.	ثالثاً: تنزيل وتثبيت البرنامج	١٧٢-١٧٤
٣٤.	أ: إعداد الدليل الأكاديمي للبرنامج التَّعليمي الالكتروني	١٧٥-١٧٧
٣٥.	ب:اختيار الاستراتيجيات والاساليب	١٧٧
٣٦.	ثالثا: مرحلة التطوير	١٧٧-١٨١
٣٧.	المحور الثاني: المنهج التجريبي	١٨١-١٨٢
٣٨.	اولاً: التصميم التجريبي	١٨٣-١٨٤
٣٩.	ثانياً: اجراءات البحث	١٨٥

٤٠.	مجتمع البحث	١٨٥
٤١.	عينة البحث	١٨٦-١٨٧
٤٢.	ثالثاً: تكافؤ مجموعة البحث	١٨٧-١٨٨
٤٣.	رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة	١٨٨-١٩٠
٤٤.	خامساً: مستلزمات التجربة	١٩٠-١٩٢
٤٥.	سادساً: أداتي البحث	١٩٢-٢١٨
٤٦.	ثامناً: تطبيق التجربة	٢١٨-٢٢٠
٤٧.	تاسعاً: المعالجات الإحصائية	٢٢١
٤٨.	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	٢٢٢-٢٣٥
٤٩.	أولا : عرض النتائج	٢٢٣-٢٣٢
٥٠.	ثانيا : تفسير النتائج	٢٣٢-٢٣٥
٥١.	الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٢٣٦-٢٣٩
٥٢.	أولاً : الاستنتاجات	٢٣٧
٥٣.	ثانياً : التوصيات	٢٣٨
٥٤.	ثالثاً : المقترحات	٢٣٩
٥٥.	المصادر	٢٤٠-٢٦٤
٥٦.	الملاحق	٢٦٥-٣٣١
٥٧.	عنوان البحث وملخصه (باللغة الانكليزية)	A-E

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	جدول مؤشرات الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدريبية ومتغيرات البحث .	١٤٢-١٤٧
٢	جدول عدد الجلسات التي تم تنفيذ البرنامج التدريبي بها ووقت تنفيذ كل جلسة وموضوعاتها.	١٦٢
٣	جدول توزيع الأهداف السلوكية على خمس وحدات دراسية لمادة انماط التعلم .	١٦٦
٤	جدول عدد الفقرات لكل معيار.	١٧٠
٥	جدول توزيع مجتمع البحث على محافظة بابل والوحدات الإدارية التابعة لها.	١٨٩
٦	جدول قيمتا مربع كاي المحسوبة والجدولية لتكرارات سنوات خدمة عينة البحث .	١٩٢
٧	الأداة الأولى (مقياس التعلم الموجه ذاتياً) بصورتها الأولية.	١٩٩
٨	الجدول قيم مربع (كاي) والنسب المئوية لاتفاق الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢٠٢
٩	الجدول القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢٠٥-٢٠٩
١٠	الجدول قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢١١
١١	الجدول قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه	٢١٢
١٢	الجدول مصفوفة معاملات الإرتباط بين المجالات (مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً) الخمسة.	٢١٣
١٣	معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة المهارات بالدرجة	٢٢١

	الكلية للبطاقة .	
١٤	نسب الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء التدريس القائم على انماط التعلم لأفراد العينة الاستطلاعية.	٢٢٣
١٥	جدول معايير تقدير درجة الممارسة في كل فقرة وفي البطاقة ككل.	٢٢٥
١٦	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والأوزان النسبية والترتيب لكل مهارة من مهارات التدريس الإبداعي لدرجات عينة المدرسين في التطبيق القبلي للمقياس.	٢٢٩
١٧	جدول نتائج اختبار (ت) للموازنة بين متوسطات درجات المدرسين عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته.	٢٣١
١٨	جدول نتائج اختبار (t.test) للموازنة بين متوسطات درجات اداء المدرسين (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢٣٣
١٩	جدول قيمة (d) ومقدار حجم تأثير البرنامج الالكتروني القائم على انماط التعلم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢٣٤
٢٠	جدول الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير.	٢٣٤
٢١	جدول نتائج اختبار "ت" للقياس التتبعي لاستمرار فاعلية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً.	٢٣٦

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	شكل (١)الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الالكتروني	٣٣
٢	شكل (٢) مكونات البرنامج الالكتروني	٤٠
٣	الشكل (٣) يوضح عناصر برمجيات تصميم البرنامج الالكتروني	٤٨
٤	شكل(٤) انماط التفكير والتعلم الأربعة لنظرية هيرمان	١١٣
٥	شكل (٥) الوحدات الدراسية وموضوعاتها للبرنامج التدريبي	١٥٦-١٥٧
٦	شكل (٦) برنامج ون نوت (OneNote)	١٧٥
٧	شكل (٧) خيارات تنزيل البرنامج وتظهر النسخة المجانية المطلوب تنزيلها	١٧٦
٨	شكل (٨) انشاء حساب جديد لبرنامج ون نوت	١٧٦
٩	شكل (٩) ادخال البيانات في برنامج ون نوت	١٧٧
١٠	شكل (١٠) انشاء حساب جديد لبرنامج ون نوت	١٧٧
١١	شكل (١١) برنامج ون نوت باسم المستخدم	١٧٧
١٢	شكل (١٢) واجهة برنامج ون نوت	١٧٨
١٣	شكل (١٣) نماذج من محتوى البرنامج	١٧٨
١٤	شكل (١٤) علاقة البرنامج التدريبي مع دليل المدرب	١٧٨
١٥	شكل (١٥) يبين محتويات دليل المدرب الارشادي	١٧٩
١٦	شكل (١٦) يبين محتويات دليل المتدرب الارشادي	١٨٠
١٧	شكل(١٧) التصميم التجريبي للبحث	١٨٨

ثبت المخططات

ت	عنوان المخطط	رقم الصفحة
١	مخطط (١) يوضح ملخص لنموذج "Felder – "Silverman لأنماط التعلم	١٠٦
٢	مخطط (٢) الجوانب السلبية لكل نمط من انماط هيرمان	١١٤
٣	مخطط (٣) منهجية البحث واجراءاته المتبعة في البحث	١٥٠
٤	مخطط (٤)مراحل تصميم نموذج ADDIE	١٥٢
٥	مخطط (٥) التصميم النظري للبرنامج الالكتروني من خلال نموذج (ADDIE)	١٥٣
٦	مخطط (٦) مراحل التحليل في تصميم البرنامج	١٥٤
٧	مخطط (٧) مراحل تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني	١٦٤
٨	مخطط (٨) خطوات تنظيم المحتوى وفق نظرية معالجة المعلومات	١٦٥
٩	مخطط (٩) مراحل تصميم معايير البرنامج الالكتروني	١٦٧
١٠	مخطط (١٠) مرحلة تقويم البرنامج التدريبي الالكتروني	١٨٣
١١	مخطط (١١) التصميم التجريبي	١٨٦
١٢	مخطط (١٢) التصميم التجريبي لمجوعة البحث	١٨٧
١٣	مخطط (١٣) نتائج الفروق بين متوسطي أداء المتدربين القبلي والبعدي في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً	٢٣١

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية الاساسية	٢٦٤
٢	تسهيل مهمة من قسم الاعداد والتدريب	٢٦٥
٣	استبانة تحديد المشكلة	٢٦٦
٤	استمارة معلومات لإجراء التكافؤ بين مدرسي مجموعة البحث	٢٦٧-٢٦٨
٥	استبانة للمدرسين لتحديد الحاجات التدريبية	٢٦٩
٦	استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس التعلم الموجه ذاتياً (بصيغته الاولية)	٢٧٠-٢٧٤
٧	مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً (بصيغته النهائية)	٢٧٥-٢٧٨
٨	اسماء السادة المحكمين والخبراء ونوع الاستشارة	٢٧٩-٢٨٠
٩	الاهداف السلوكية	٢٨١-٢٨٦
١٠	اختيار بعض من نماذج انماط التعلم المناسبة	٢٨٧-٣٠١
١١	استبانة صلاحية المعايير بصورتها النهائية	٣٠٢-٣٠٧
١٢	استطلاع آراء السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح	٣٠٨-٣١٩
١٣	استبانة تقويم البرنامج الالكتروني (ون نوت) من وجهة نظر الخبراء والمبرمجين	٣٢٠-٣٢٤
١٤	صلاحية البرنامج التدريبي الالكتروني من وجهة نظر المدرسين	٣٢٥-٣٢٦
١٥	استبيان مكونات استمارة الملاحظة في صيغتها الأولية	٣٢٧-٣٢٨
١٦	بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية	٣٢٩
٢٢	البرنامج التدريبي	

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً :- مشكلة البحث

ثانياً :- أهمية البحث

ثالثاً :- أهداف البحث

رابعاً :- حدود البحث

خامساً :- تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث : Problem Research

من ممارسة الباحث لمهنة التدريس لسنوات عدة وقيامه بالتزاور مع زملائه المدرسين كجزء من المهام المطلوبة منه في اوقات الدراسة وكذلك لقراءته الكثير من الادبيات التي تهتم بالتدريس ومشاكله وضعف مستوى المهارات التدريسية، شعر بوجود قصور في الاداء التدريسي لدى عدد كبير من المدرسين . وتبلور هذا الشعور نتيجة لبعض المؤشرات منها :

- استعمال معظم المدرسين طريقة واحدة في مواقف تدريسية مختلفة .
- قله الرغبة في استعمال نماذج تدريسية حديثة بسبب عدم الالمام بكيفية تطبيقها .
- قلة مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلمين من طريق تنويع الاسئلة وأساليب عرض الدرس وكيفيه التعامل مع الانماط جميعها التي حددها الكثير من العلماء والمفكرين الذين بحثوا في هذا المجال .
- اهتمام عدد كبير من الباحثين العرب والأجانب باستخدام مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، وكان ذلك حافزاً لتجريب بعض من مهارات التعلم الموجه ذاتياً في بيئتنا المحلية للوقوف على فاعلية هذه المهارات .

وكذلك لاحظ الباحث أداء عدد من المدرسين في مجتمع البحث بعد توجيه استبانة لهم ملحق (١) ومن خلال مناقشتهم حول مشكلة البحث وبحسب المعايير التي وضعها الاشراف التربوي لتقويم المدرسين ، و بعد معالجة البيانات اتضح أن نسبة ٨١% يعانون من قصور واضح في الكثير من خطوات العملية التدريسية ومنها مراعاة الفروق الفردية لدى طلبتهم ، وفهم انماط التعلم لديهم ولدى طلبتهم ، وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث السابقة وجود مشكلات تحد من مستوى أداء مدرسي الاجتماعيات في المراحل التعليمية المختلفة والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص وتؤكد ضرورة التنويع في اختيار أساليب وطرائق التدريس وتوصيل الأفكار والمعلومات التي يستخدمها المدرسون وخاصة ما يتعلق منها بضرورة تمركزها حول المتعلم، ومنها دراسة (الفتلاوي ،٢٠١٩ :٤٤) .

وكما أكد بعض المدرسين حاجتهم في أثناء الخدمة لبرامج تدريبية الكترونية وفقاً لأنماط التعلم تسهم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم من طريق استبانة مفتوحة النهاية ملحق(٢)

وهذا ما أكده كل من (Pintrich and Garcia ,1994) بأن المدرس الذي يدرك اثار الوعي الاكاديمي الذاتي ، يستطيع ان يُحسن اداء الطلبة من طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة ، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم ، وبالتالي تحسين الاداء الاكاديمي ، وتعزيز الوعي الذاتي . كونها تعد أساساً لعملية التعلم (Zimmerman ,2008; Jarvela and Jarvenoja ,2011) ، كما انها تساعد الطلاب في خلق عادات تعلم فضلاً عن تقوية مهاراتهم الدراسية (Wolters,2011 :54) .

ويرى الباحث إن غياب تعزيز مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ومحدودية فهم أنماط تعلم الطلبة من قبل مدرسيهم، يؤدي إلى استخدامهم استراتيجيات تعلم محدودة، لا تمكنهم من الارتقاء المهني، فضلاً عن صعوبة تنظيم وتخطيطهم لوقت الدرس ؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاداء التدريسي لديهم، من هنا جاءت مشكلة البحث المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة والمدرسين ومهارات التعلم الموجه ذاتيا.

لهذا يذهب الباحث الى ضرورة إعداد المدرس قبل و في إثناء الخدمة إعداداً صحيحاً ومدروساً ، فسنوات خدمة المدرس هي غير كافية في الحكم على أدائه وكفايته مما يتطلب الكثير من الدورات والتأهيل والتدريب في المجالات والتخصصات كافة للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب للمدرس للقيام بدوره المهم والريادي في المجتمع واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة تتلاءم مع انماط تعلم طلبته لتجعل من الطالب نشطاً وفعالاً ومشاركاً في عملية التعليم، وقادراً على توجيه تعلمه ذاتياً ، ولا يكون ذلك إلا من خلال التنمية المهنية للمدرس في أثناء الخدمة ، بشكل يتواكب مع كفاياته الخاصة في العصر الرقمي لتطوير مهنة التدريس وجعلها تواكب التطورات التي تشهدها المجتمعات ، وللظروف الاقتصادية والامنية والسياسية التي عاشها بلدنا من ناحية، والظروف الصحية من ناحية أخرى إذ تم ايقاف الحضور الفعلي الى المدارس مع أزمة فايروس كورونا، واضحت أن مسؤولية التعليم على المدرسين كبيرة في كيفية الانتقال من التعليم وجهاً لوجه الى التعليم الالكتروني (عن بعد) ، وانتقال المتعلمين بالاعتماد على انفسهم إذ يكونون مسؤولين

عن تعلمه ، وتحديد أهدافه ، وتبني أنشطة واستراتيجيات التعلم المناسبة ، وتقييم مخرجات التعلم لديه ، وانطلقت فكرة البحث بـ (التدريب الالكتروني) كبديل أو حل لهذه الاشكاليات ومن هذا المنطلق ارتأى الباحث تصميم برنامج تدريبي الكتروني قائم على أنماط التعلم لعله يسهم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً ويعالج الاشكاليات المذكورة انفاً، وعليه فإنَّ مشكلة البحث الحالي تتحدد بالإجابة عن السؤال الآتي :

(ما فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل ؟)

ثانياً: أهمية البحث: Impotance Research

أكد كتاب الله الكريم في الآيات الاولى التي نزلت على النبي محمد (ﷺ) أهمية العلم والمعرفة في قوله تعالى :

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) ﴾ [العلق:١]، وكذلك في قوله تعالى : ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (٩)﴾ [الزمر:٩]، كما وان الرسول الكريم محمد (ﷺ) اكد في أحاديثهِ على الاهتمام بالمعرفة والعلم ، فقال : ((من سلك طريقاً يلتمس فيهِ علماً سهل الله له به طريقاً الى الجنةِ)) وقال : ((غدوة في طلب العلم أحب إلى الله من مئةِ غزوة))[1]

ويرى **امبوسعيدي وهدى** "أن القرن الحادي والعشرين عالم جديد تسود فيه المعلومات في جميع مجالات الحياة، وتمثل فيه التكنولوجيا الصدارة في المجتمع، وهو ملء بالتحديات التي تواجه البشرية في كل شؤون حياتها، ويتميز بالتطور التكنولوجي المتسارع، والتغير المستمر، حتى أضحت عنصراً أساسياً، ومكّوناً رئيساً، لا يمكن الاستغناء عنه ومن ضمنها العملية التعليمية" (امبوسعيدي وهدى، ٢٠١٦: ١٧) .

---

(1) الكافي: ١ / ٣٤ / ١ عن عبد الله بن ميمون القداح عن الإمام الصادق (عليه السلام)، ثواب الأعمال: ١٥٩ / ١، أمالي الصدوق: ١١٦ / ١١٦ / ٩٩ كلاهما عن عبد الله بن ميمون القداح عن الإمام الصادق (عليه السلام) عن آبائه (عليهم السلام) عنه (صلى الله عليه وآله)، وراجع سنن أبي داود: ٣ / ٣١٧ / ٣٦٤١، سنن الترمذي: ٥ / ٤٩ / ٢٦٨٢، سنن ابن ماجة:١ / ٨١ / ٢٢٣.

ففي ظل الانفجار المعرفي السريع والمتلاحق، أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها ان تواكب هذا التطور التكنولوجي.

ويتفق الباحث مع من يرى أنَّ النقلة المجتمعية التي سوف تحدثها تكنولوجيا المعلومات، ماهي في جوهرها إلا نقلة تربوية تعليمية في المقام الأول، فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية، وتبرز المعرفة كأبرز مصادر القوة الاجتماعية ،تصبح عملية تنمية الموارد البشرية التي تنتج هذه المعرفة وتوظيفها، هي العامل الحاسم في تحديد قدر المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والتربية إلى حدَّ يصل إلى شبه الترادف، وأصبح الاستثمار في مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائداً، بعد أن تبوأت (صناعة البشر) قمة الهرم بصفتها أبرز صناعات عصر المعلومات على الإطلاق. وإنَّ كلَّ تغيير مجتمعيّ، لا بُدَّ وأنَّ يصاحبه تغيير تربوي تعليمي، إلا أن الأمر نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات، لا يمكن وصفه بأقل من كونه ثورة شاملة في علاقة التربية بالمجتمع (مدفوني، ٢٠١٧: ١٥٣).

لذا عُدت التربية ضرورة من ضرورات الحياة ووسيلة لتغيير واقع المجتمع والنهوض بالواقع التعليمي والقيمي وتهذيب سلوك الأفراد وتنمية مواهبهم وقدراتهم على اكتساب الخبرات والمعارف (حمادي ،٢٠١٤ : ١٣) .

والتدريس ذراع التربية في تنفيذ ما تسعى اليه فهو يبين أهدافها ويترجم متطلباتها بما يمتلكه من مؤسسات تربوية تغذي الطالب بالتفكير السليم ليصبح قادراً على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويحيط نفسه بجانب من العلوم والمعارف(زاير ومحمد،٢٠١٥: ٤٥) .

ولأجل تحقيق العملية التربوية أهدافها يجب إعداد المدرسين الماهرين في مهنتهم إذ يرى عالم النفس الأمريكي **وليم جيمس** (William James) "إن مصـير أية أمة بأيدي معلميها " (ألأمـين،١٩٨٨: ٢٤٥) .

وقد أثبتت العديد من الدراسـات "أن ٦٠% من نجاح العملية التربوية يقـع على عاتق المدرس بينما يتوقف الـ٤٠% الباقية على الادارة والكتب وظروف الطالب العائلية وإمكانات المؤسسة العلـمية " (سورطي،١٩٩٨: ٣).

ويمكن أن نحقق ذلك من خلال إعداد المدرس و تدريبيه المستمر وزيادة مقدرته على الإبداع والتجديد وزيادة فاعليته ورفع كفاياته الإنتاجية من خلال رفع كفاياته الفنية ومهاراته التدريسية ، وتجديد معلوماته وتنميتها ، والوقوف على كل ما هو جديد في تقنيات التعليم الالكتروني وطرائق التدريس وأساليبه الحديثة ، وغرس أخلاقيات عمل وسلوكيات جديدة وطرائق من التفكير السليم الأمر الذي يخلق مناخاً جيداً للتعليم ، ومن ثم يساعد في خفض النفقات ، ومن طريق التدريب تزداد المهارات والكفاءات مما يؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء في العمل ورفع مستوى مخرجات التعليم وتحسين الأداء مع زيادة ثقته بنفسه نتيجة لإكتساب معلومات وخبرات وقدرات جديدة ، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية ، والإمكانية على مواجهة التغيرات التي تحدث في النظم التربوية ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي ، ويعمل ذلك على توجيه المدرس للتعلم الذاتي وممارسة التقويم الذاتي بطريقة علمية وموضوعية وتنمية ذاته مهنياً ، وبذلك تتلاشى أوجه النقص والقصور في برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة ، وخاصة جوانب القصور الشديدة في التدريب العملي للطالب المدرس من حيث المدة ونقص التجهيزات وضعف الإمكانات مما ينتج تخرج مدرس دون المستوى المطلوب مهنياً .(السكارنه ، ٢٠١١ : ٣٠) ، (علي ، ٢٠١٢ : ١٠٦) ، (الشهراني ، ٢٠١٣ : ٥١) .

إن قضية إعداد برامج تطوير المدرس ومواصفاته الشخصية والمهنية والمهارية من اهم القضايا التي تمثل قاسماً مشتركاً بين المشروعات التربوية التطويرية في معظم دول العالم ففي الولايات المتحدة الامريكية أكدت وثيقة الرئيس الامريكي "بيل كلينتون" التي اعلنها في (شباط، ١٩٩٧) على أن أولويته المطلقة في السنوات القادمة آنذاك هي التأكيد على حصول الامريكيين على افضل تعليم على مستوى العالم، واستكمالاً لهذه الرؤية طرح كلينتون عشر موجهات يجب أن يركز عليها التعليم الأمريكي من بينها: التأكد من وجود مدرس موهوب ومتعاون في كل صف ،وهذا ما يبرز أهمية المدرس وأهمية دوره الفــعال بوصفه العنصر الأكثر ضرورة في تحقيق تعليم متطـور وراقٍ ومتميز (المرشد،٢٠١٣: ٢) .

ويأخذ المدرس مكانه في النظام التعليمي، ويعد أحد العناصر المهمة والفاعلة في تحقيق أهداف التربية وحجر الزاوية في عملية الإصلاح، أو التطوير التربوي، لذلك أصبح من الضروري

الاهتمام بأدواره والعمل على جعله واعياً لتطور أدواره ومستعداً للقيام بها وبوظائفه باستمرار (شويطر ،٢٠٠٩: ٥٩) .

وهذا ما يبرز دور التدريب ، إذ تقدم في السنوات الأخيرة إلى درجة كبيرة مما يتحتم علينا مجاراته، وأن نبدأ من حيث انتهى العلم وليس من حيث بدأ، وفي الواقع مهما كانت جودة برامج إعداد المدرس قبل الخدمة، فإنها لا تستطيع تزويده بالحلول للعديد من المشكلات التي تواجهه في مسيرته المهنية والتربوية الفعلية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، مهما كانت كفاءة المدرس ومهارته، فإنه لا يستطيع مسايرة التطورات المتسارعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات في مادة تخصصه ما لم يخضع لبرامج تدريب مستمرة تساعد في تزويده بمهارات متعددة (طعيمة ،٢٠٠٦: ١٣٦) ، ويُعد تدريب المدرس أحد مرتكزات تكوينه، لأن تدريبه عملية ذات وجهين، أحدهما يتضمن الإعداد قبل الخدمة والآخر التدريب في أثناء الخدمة، أي إن الوجهين متكاملان، وتكون عملية الإعداد قبل الخدمة بداية الطريق، والتدريب في أثناء الخدمة استمراراً لعملية التربية المهنية المستدامة للمدرس ، من أجل تنميته مهنياً وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها ، واذا ما أحُسن استثمار عملية تدريب المدرس في أثناء الخدمة أمكننا من تحقيق أهداف النظام التعليمي وزيادة كفاءته ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً للنمو والتطوير للمجتمع (موسى، ١٩٩٧ :٨) .

وترجع أهمية تدريب المدرس في أثناء الخدمة إلى عوامل عدة منها الانفجار المعرفي وثورة المعلومات وتعدد قنوات الاتصال، إذ يتطلب من المعلم مواكبة ذلك وعدم بقائه في معزل عن العالم، كما أن هناك التغير في المناهج الدراسية، وما يطرأ عليها من تطور تتطلب من المدرس متابعته ومواكبته والتكيف معه بوصفه القائم على تنفيذه، كما أن للمدرس مسؤولية في تنظيم عملية التعلم والتعليم و ازدياد أدواره في التربية والاتجاه نحو المزيد من التنوع في وظيفته التربوية، كذلك التطور الحاصل في التربية من حيث المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة ، مما يعمق من دور المدرس فضلاً عن جوانب القصور في التدريب العملي للطالب المدرس من حيث الوقت وبعض التجهيزات وضمن الامكانات المتاحة له مما يؤدي إلى ضعف مخرجاته (سلام ،١٩٩٦: ٥٧).

ولغرض الارتقاء بجودة التعليم، وأداء المدرس بادرت منظمة (Unicef) منذ عام ٢٠٠٦ في إطار شراكة واسعة شملت منظمات عدة هي جامعة الدول العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، إذ تم انعقاد ورشة عمل بجامعة الدول العربية عن المعلم العربي بعنوان (وضع معايير استرشادية للأداء)، وذلك يومي (٢٥-٢٦) تشرين الأول ٢٠٠٨ وحضر وفود هذه الورشة من (١٥) دولة عربية وفي أثناء اللقاء تم عرض الجهود العربية في تطوير أوضاع المعلم مهنياً واجتماعياً (منظمة الأمم المتحدة للطفولة ،٢٠٠٩: ١٠) .

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات العربية والدولية التي تهتم بإعداد المعلم وتطويره مهنياً، من اهمها:

المؤتمر الدولي التربوي السابع لتطوير التعليم العربي في (دولة العراق)، بعنوان (التعليم العراقي بين الواقع والتحديات) المقام بمكتب البورد بالقاهرة (بنظام المزامنة عن بعد) بتاريخ ١٧ – ١٨ فبراير ٢٠١٨ ، وهدف المؤتمر إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وعرض نظرة عامة على التعليم العراقي (المشاكل والحلول)، وتوضيح بعض الرؤى الواقعية لتجاوز التحديات التي تواجه التعليم العراقي، وإبراز دور جودة التدريس في المجال التربوي وتطوير المدرسين ونشر ثقافة التدريس الإبداعي في أرجاء الوطن العربي عامة والعراق خاصة من طريق عقد المؤتمرات التربوية ، شاركت في المؤتمر العديد من الدول العربية و الاسلامية والعالمية، وأوصى المؤتمر بأهمية تفعيل وحدات التدريب في المدارس والعمل على تحسين البيئة المدرسية وإيجاد المناخ المناسب للدراسة، واعتماد لجان علمية ومهنية ذات درجة عالية من التدريب والعلمية، واعتماد وسائل متطورة لتيسير المناهج وتفعيل شبكات الانترنت والتعلم التفاعلي، وعقد بحوث تستهدف بناء المدرس وإعداده، وعقد دورات تدريبية على كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياته العملية ووضع الرؤية الخاصة للنهوض بالمعلم في ضوء متطلبات العصر .

https://www.diae.events/events/65709

ويرى الباحث أن التدريب الإلكتروني سيسهم في رفع جزء كبير من هذه المعاناة ومنها متوسط ساعات التطوير المهني للمدرس وتقليل الكلف المادية .... الخ ، وقد أكدت العديد من

الدراسات مثل دراسة مرهون (٢٠١٢) ، ودراسة العنزي (٢٠٢١) ، أهمية استخدام التدريب الالكتروني وفاعليته في تنمية المهارات المتعددة للمتدربين وخاصة المدرسين، حيث يسهم في التغلب على الكثير من مشكلات التدريب التقليدية، فضلاً عن استخدام وتوظيف الوسائط في أثناء التدريب ، كما أن له دوراً في ارتفاع مقدار التعلم موازنة بما يتم اكتسابه بالتدريب التقليدي مع انخفاض التكاليف المادية والوقت التدريبي .

وتزداد الحاجة إلى برامج تدريبية الكترونية مستندة إلى نظريات خاصة تراعي الفروق الفردية لدى المتدربين وأنماط التعلم الخاصة بهم ، إذ يفتح الباب على مصراعيه للباحثين والدارسين لتطوير البرامج التدريبية المبنية على أحدث النظريات ، وواحدة من أهم هذه النظريات هي نظرية أنماط التعلم (أبو جادو ،٢٠٠٦ :١٥) .

ونظرية التعلم عند **(Kolb)** تعتقد ان التفاعل يتجلى بين "ديناميات الشخصية الداخلية والقوى الاجتماعية الخارجية" من خلال تغيير الفرد ليناسب البيئة أو من خلال اختيار الفرد لبيئة تناسب شخصيته. (Kolb، 1984: 143) .

ونماذج انماط التعليم مرتبطة بالمتدرب الى حد كبير في تنمية روح التعاون بينه وبين الاخرين في الوصول الى القاعدة والبحث المستمر بما ينمي عندهم المخزون المهاري (قطامي ،٢٠٠٥: ٧٠ -٩٤) .

فقد اشارت الدراسات التربوية والنفسية الى وجود فروق فردية بين المتدربين، وأمام هذا الواقع لا يمكن ان نوجه التدريب بالكيفية نفسها ، اذ لا بد ان يكون التدريب منوعا يتعامل مع المتدربين افرادا ومجموعات متقاربة بدلاً من التعامل معهم كمجموعة واحدة ، ولا يأتي ذلك إلا من طريق مراعاة انماط تعلمهم (القيسي ، ٢٠٠٥: ١٣٤) .

لذلك يجب على المدربين ان يسعوا وان يبذلوا جهدا في مساعدة المتدربين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم العلمية وقدراتهم العقلية وميولهم الشخصية الى تنمية المهارات الادائية عندهم ويكون ذلك من طريق استخدام الاساليب المختلفة للتدريب المراعية لأنماط تعلمهم لتنميتهم تنمية عقلية ومهارية . (Bluvton ,1991:1012).

وتمثل الأنشطة التي يقوم بها المتدرب جوهر العملية التدريبية وهي الوسيلة لتحقيق اهداف التدريب فاذا كانت الأهداف تحدد اسباب التدريب واذا كان المحتوى يحدد معارفه فإن نشاطات التدريب هي التي تحدد كيفية التدريب (قهوجي، ٢٠١٠ :٤٦) وتعرف ايضاً بأنها مهارات تدريبية يؤديها المتدرب بإشراف المدرب داخل البرنامج او خارجه بقصد اكتساب الخبرات في المجالات المعرفية والنفسحركية والوجدانية، وهي بمثابة مجهود عقلي او بدني يبذله المتدرب لتحقيق هدف ما، وكلما كانت الأنشطة منسجمة مع خصائص المتدرب وميوله واتجاهاته كلما كانت اجدى واكثر نفعاً . (الرواضية و آخرون، ٢٠١١ : ٢٦١) .

كما دعت كثير من الدراسات الى الاهتمام بتنوع الانماط التعليمية للمتدربين بتوظيف اساليب التدريب المناسبة و محتوى المادة من اسئلة وانشطة لما له من دور فعال في ادماج العدد الاكبر من المتدربين في عملية التدريب (عياش وأمل،٢٠١٣: ١٧٩).

وقد اشارت (العيلة ، ٢٠١٢) الى" ان تنوع الانشطة والتمرينات يساعد المتدرب على تحسين التدريب وتنمية مهارات التفكير لديه" (العيلة ، ٢٠١٢ :١٠٧) في ظل ذلك ينبغي على المؤسسات التربوية ان تأخذ بالحسبان الأنشطة التدريبية لتحقيق اهدافها وتواكب التطور العلمي والتكنولوجي لما لها من اهمية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمدرب وإثراء العملية التدريسية فضلاً من انها تستقطب جميع حواس المدرب وتربط بين عالم المدرسة والبيئة (نصيرة و آخرون ، ٢٠١٠ : ١) .

ويرى الباحث ان فهم كيفية التعلم من احدى محاور اختيار استراتيجيات التعلم ولهذا نرى كثيراً من الاحيان إعتماد التعليم بالطرائق القديمة متجاهلاً الفروق الفردية بين المتعلمين وانماط تعلمهم .

ويرى (القلا وآخرون ،٢٠٠٦) إن الحاجة لفهم انماط التعلم تتزايد في ظل الدعوة الى التعليم الجمعي داخل الصفوف غير المتجانسة ، وإن الفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر اليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية ، وعندما نساعد المتدربين في اكتشاف انماطهم التعليمية

الخاصة فإننا نمنحهم فرصة التوصل الى الادوات التي يمكن ان تستعمل في الموضوعات المدرسية وفي خارج المدرسة (القلا وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٥٧٨-٥٧٩) .

ومن الجدير بالذكر ان التركيز في الماضي كان على المدرب بوصفه مركزا للعملية التدريبية ولكن التوجهات الحديثة تدعو للتركيز على المتدرب وحاجاته وانماطه المفضلة واتجاهاته وضرورة مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للعملية التدريبية بكافة عناصرها فقد اكدت العديد من الدراسات اهمية مراعاة انماط التعلم المفضلة عند المتدرب (العيلة ، ٢٠١٢: ١٩) فأنماط التعلم اساليب توضح اتجاه سلوك المتعلم والاختلافات بين المتعلمين في توظيف واحدا او اكثر من الحواس من اجل الفهم والاحتفاظ بالمعلومات (Kara ,2009:79)

واظهرت البحوث التربوية ان انماط التعلم من العوامل التي تقف وراء الفروق الفردية في الكيفية التي يتعلم بها المتعلم . (Selcuk ,2010 :715)

كما ركزت العديد من نماذج انماط التعلم الانتباه الى ان المتعلم يتعلم بطرائق متنوعة، وان الأسلوب الواحد في التدريس لا ينجح لمعظم المتعلمين أو حتى لأجمعهِم . (Hawk&Shah,2007:10)

ان التعرف الى انماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين يعود بالنفع على كل من المعلم والمتعلم ومصممي المناهج على حد سواء، وذلك لما تنطوي عليه من تطبيقات تربوية واسعة، والمدرس هو الذي يساعد على تحديد انماط التعلم للمتعلم من طريق اختيار خبرات تعليمية ملائمة واستراتيجيات تعلم وتعليم بما يتلاءم والاسلوب المفضل في التعليم والذي يسهم في تعزيز تعلمه والاحتفاظ به ونقل اثره .(الزغول وشاكر، ٢٠١٠: ٢٦٦) .

ان عدم مراعاة الفروق الفردية للمتعلم ومن ضمنها انماط التعلم من شأنه ان يحدث خللاً في عملية التعلم على الصعيد النفسي والاجتماعي والاكاديمي، وهنا تكمن المسؤولية على المعلم في التأكد من ان المتعلم منهمك ومستغرق في التعلم وكذلك معرفة الطرائق المفضلة عنده في التعلم ومساعدته وتشجيعه على التعلم والعمل بنمط تعلمه المفضل تارة وتشجيعه على تنويع نمط تعلمه وتوسيعه تارة اخرى، ولهذا من الضروري ان

يكون المعلم واعياً للأنماط الفردية المتنوعة في عملية التعليم والاستراتيجيات التعليمية التعلمية لكل نمط (نبهان ،٢٠١٢: ١٠٥ -١٠٦) فأنماط التعلم متغيرة مع بيئة التعلم، والموضوعات الدراسية واساليب التدريس . (Shah & Hawk ,2007:17)

مما سبق تقديمه يتضح ان معظم المدرسين يفضلون اسلوباً معيناً يتفاعلون معه للتفاعل مع المعلومات ، أي انه تختلف أنماط التعلم من مدرس الى آخر داخل الصف الواحد ، وعليه ينبغي على المدرس مراعاة أنماط التعلم المفضلة عندهم وعند طلبتهم وأن لا يتجاهل الفروق الفردية فيما بين الطلبة وخاصة الاهتمام بالأنشطة والاسئلة المصاحبة للدرس اذ انها تعد روح العملية التعليمية .

ويعد فهم أنماط التعلم المختلفة، والسائدة للمدرسين وطلبتهم ومراعاتها في ضوء الفروق الفردية بينهم، من الأولويات التربوية عند التخطيط للعملية التعليمية.

ووضح **كولب** (١٩٨٤) من خبرته التدريسية أن طبيعة الموضوع المراد تدريسه يؤثر في طريقة التدريس المتبعة ، وبالمثل يجب ألا يستخدم المدرس نهج التدريس نفسه لكل شخص ولكل الموضوعات، والمشكلة التي حددها هي أن بعض المدرسين "عالقون" في أسلوب تدريس واحد ويتم تطبيق نهج التدريس نفسه على كل موضوع، وباستخدام مجموعة متنوعة من اساليب التدريس والتقنيات والتدريس الفعال لمجموعة متنوعة من انماط التعلم يشجع المربون على التنمية التكاملية وتنمية التعلم الموجه ذاتياً، وكذلك اكد أن نمط التعلم يمثل الطريقة التي يستخدمها المتعلم في العمليات ذات العلاقة بإدراك ومعالجة المعلومات في أثناء عملية التعلم ، وبالتالي الوصول الى (التنمية المتكاملة) ، ولوحظ ان هناك تفاعلاً بين مفاهيم الخصائص الشخصية للمتعلم الموجه ذاتيًا وجانب التطوير التكاملي (El- Gilany and Abusaad , 2012).

فبدأ الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمدرس ، يُمكنهُ من معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، واسترجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات ، مما يتيح الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر بجانب التفوق الدراسي . فاتجهت الأنظار نحو التعلم الموجه ذاتياً (Self-Directed Learning) كأحد الأساليب التي تجعل المدرس نشطاً في إعادة تنظيم المادة التعليمية،

وبناء المعارف المتضمنة فيها ، وربطها بمعارفه السابقة؛ ونقل هذه المهارات الى المتعلمين ، مما يجعل بنيتهم المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخاً ، (العتيبي ،٢٠١٥: ٢٥٥) .

وتعتمد مهارات التعلم الموجه ذاتيا أساساً على أن المتعلم القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادراً على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، والحكم على مستوى تقدمه من حيث السرعة والقدرة ، إذ ان ادارة الخبرات التعليمية ، ذاتياً وبشكل فعال ستضيف إلى المتعلم شعوراً بحسن الأداء والفاعلية ، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه ، وعليه ، فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصراً مهما من عناصر التعلم الموجه ذاتياً .(Singh, N. D, 2009)

ويتميز التعلم الموجه ذاتياً بحسب رأي الباحث بأنه يركز على حرية المدرس وفرديته ،واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التدريس ، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عالٍ من التفاعل بينه وبين زملائه .

كما يستخدم فيه أنماطا متنوعة من التفكير ، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لديه، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية ،ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة ،كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم (الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٤).

ويوصف المتعلمون ذوو التعلم الموجه ذاتيا بأن لديهم دافعية عالية؛ إذ يكون استعدادهم أكبر للمشاركة والمثابرة لمدة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمة بكفاءة وبطرائق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، (Zimmerman,1995 :33). .

وقد وجد (Garcia& Pintrich,1991) أن مستوى أداء المدرس المعرفي يؤثر في كل من التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف

الداخلي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التعلم، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء.

ويرى يونج و آخرون (Young , et al,2008) أن مهرات التعلم الموجه ذاتياً هي مجموعه مهارات تؤثر تأثيراً إيجابياً في شخصية الفرد ، والذي ينعكس على علاقاته بالآخرين ، كما أن توجيه المدرس لذاته أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على الذات الأكاديمية للطلاب، وتنمى لديهم مفهوم توجيه الذات في ضوء إدراكهم لقدرة المدرس على توجيه ذاته (Young , et al,2008:p17) .

لذا من الضروري سؤال الطلبة من قبل مدرسهم وبشكل مباشر عن أهدافهم وخططهم التعليمية؛ لكي يتم مساعدتهم بفعالية في توجيه تعلمهم ذاتيا، وتنمية المهارات ذات العلاقة به، من خلال التركيز على الموضوعات التي تهمهم ، ومناقشتهم بأمثلة واقعية من الحياة، ليكون لدى كل من المدرسين والطلاب فهم واضح للتعلم الموجه ذاتياً ومهاراته؛ حتى يتسنى العمل على تطويره وتحسينه، وجني الفوائد المترتبة على تبنيه.(Williamson, 2007 :66) .

ولذلك فإن التعلم الموجه ذاتيا، يعطي المدرس فرصة السيطرة والتحكم على أكبر قدر من تجارب التدريس ؛ إذ إن التحول من التعلم الموجه من قبل المدرس إلى التعلم الموجه ذاتيا، هو تحول في مواقع السيطرة من المدرس إلى الطالب ، ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية؛ مما يسهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة، مثل: اكتساب القدرة على التقييم والتنظيم الذاتي (Kennedy and Judd, 2007: P845).

وهنا يعد التعلم الموجه ذاتياً نشاط يحتاج إلى دراسة ذاتية وبصيرة وتطبيق من المدرس ، وذلك على نحو استباقي، وبشكل مستقل، مع محاولة الوقوف على التعلم جدولتاً وتخطيطاً وتقييماً في إطار القدرة على التدريب الذاتي، ودفع الذات للتعلم . (العتيبي ، ٢٠١٥ :٢٥٦) .

وتكمن أهميته في نوع المدرس الذي نسعى إلى تكوينه، فالمتعلم الموجه ذاتيا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، ٢٠٠٥ :٥٩) .

وعملية التوجيه الذاتي لاكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات، لا تُعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تشكل أيضا في حد ذاتها هدفا أساسياً لعملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرية شاملة تؤكد فضلاً عن عمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، والوجدانية، والسلوكية . (الهيلات وآخرون،٢٠١٥ :٣٦) .

ويرى الباحث ان التعلم الموجه ذاتيا يعزز مسؤولية التعليم فالمتعلم الموجه ذاتيا يتعلم ويعلم بفاعلية اكبر اذا كانت التجربة تتميز بالاستقلالية .

ويشير **نولز**(Knowles) الى ان المدرسين الموجهين ذاتيا يحتفظون بالمادة المتعلمة ، ويفيدون منها بشكل اكبر من غيرهم ، كما يشير الى ان التعلم الموجه ذاتياً يتناسب مع طبيعة النمو النفسي للفرد؛ إذ أن أحد جوانب النمو الإنساني هو تطور القدرة على تحمل المسؤولية، ومن جانب تعليمي فإن التطورات الجديدة بالتعليم تضع المسؤولية على المدرسين ليكونوا مبادرين بالتعلم . (الرقاص وهدى،٢٠٢٠ :٨٢)

لذلك ، سيفحص هذا البحث سمات نماذج انماط التعلم المختارة بتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، وانطلاقاً مما ذكر تتضح أهمية البحث الحالي بالآتي:

١- كون الدراسة حديثة إذ لا توجد وحسب علم الباحث دراسات اخرى تدريبية تناولت انماط التعلم وفاعليته في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً داخل العراق والوطن العربي.
٢- التعريف بأهمية التدريب الالكتروني على مستوى امتلاك المدرسين للمهارات الأدائية الالكترونية من خلال البرامج التدريبية الإلكترونية ، وحثهم على الالتحاق بمثل هذه البرامج .
٣- ابراز أهمية التدريب اثناء الخدمة وأثر ذلك في النمو المهني للمدرسين .
٤- اثراء الميدان التربوي بأبحاث متخصصة في مجال التدريب في اثناء الخدمة وخاصة التدريب باستخدام التقنيات الالكترونية الحديثة .
٥- مراعاة البحث للفروق الفردية التعليمية المختلفة بين المدرسين من خلال مراعاتها لأنماط التعلم المختلفة والتي تتلاءم مع خصائص المدرسين الشخصية المختلفة.
٦- يعتقد الباحث بإمكانية مساهمة البرنامج في بناء مناهج تدريس فعالة من خلال اشتمالها على انشطة تربوية حديثة ومتنوعة تراعي انماط التعلم التي يفضلها الطّلاب في التعلم .

٧- من شأن الدراسة المساهمة في حث المدرسين على استعمال أساليب وطرائق تدريسية حديثة ومتعددة تتلاءم مع انماط التعلم المختلفة والمفضلة لدى طلبتهم كما تعطي للمدرسين تغذية راجعة عن مدى نجاح الأساليب والطرائق التدريسية المستعملة.

٨- يأمل الباحث ان تفيد وزارة التربية في ضوء نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في تطوير اداء مدرسي الاجتماعيات بما يتناسب مع انماط التعلم المفضلة لدى طلبتهم .

٩- يعدُ التعلم الموجهً ذاتيا أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة .

١٠- تساعد آليات التعلم الموجه ذاتيا المتعلم على التمييز الدقيق بين المادة التي أتقن تعلمها والتي لم يتقن تعلمها وبالتالي سينظم دراسته بشكل أكثر فاعلية .

١١- الإفادة من نتائًج البحث لتدريب المدرسين على المهارات والاستراتيجيات الخاصة بالتعلم الموجه ذاتيا، وذلك لجعل المدرس معلماً ومتعلماً نشطاً قادراً على ضبط نشاطاته التعليمية المختلفة .

ثالثاً: أهداف البحث وفرضياته:Research Objectives And Hypotheses

تتحدد مشكلة البحث في الهدف الرئيس الآتي :

(ما فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل ؟)

ويتفرع من الهدف الرئيسي السابق الأهداف الفرعية الآتية :

١- ما مهارات التعلم الموجه ذاتياً اللازم توافرها لدى مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية بمحافظة بابل؟

٢- بناء برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم على بعض نماذج انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية.

٣- ما مدى توافر مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ؟

٤- فاعلية البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية .

٥- ما مستوى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي وبقاء أثره خلال مدة المتابعة لدى مدرسي الاجتماعيات (بعد مرور اكثر من شهرين من انتهاء البرنامج) .

فرضيات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث سيقوم الباحث بالتحقق من صحة الفروض الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للبطاقة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في المقياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور اكثر من شهرين من انتهاء البرنامج) .

رابعاً: حدود البحث: Limits Research :

يقتصر البحث الحالية على الحدود الآتية :

١- الحدود المكانية : المدارس الثانوية الحكومية والنهارية لمديرية تربية محافظة بابل .

٢- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

٣- الحدود البشرية : مدرسو المواد الاجتماعية التابعين الى المدارس في مديرية تربية محافظة بابل .

٤- الحدود المعرفية: موضوعات مختارة من قبل الباحث عن نماذج من انماط التعلم (فارك، ستيرنبيرج، فيلدر-سيلفرمان، هيرمان) ، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً المحددة من قبل **وليامسن** (مهارة الوعي بالذات، مهارة استخدام استراتيجيات التعلم، مهارة تنفيذ انشطة التعلم، مهارة التقييم، مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين) .

خامساً : تحديد المصطلحات Determination Terminology .

اولاً- الفاعلية: Effectiveness : عرفها كل من.

١- (السيد ، ٢٠٠٠)

(القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً أو القدرة على انجاز الاهداف او المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول اليها بأقصى حد ممكن) (السيد ،٢٠٠٠: ١٨) .

٢- (ابراهيم ، ٢٠٠٩) .

(القدرة على تحقيق التنمية المقصودة وفقا لمعايير محددة) (ابراهيم ،٢٠٠٩،٧٥) .

٣- (الشهري، ٢٠١٦).

(محصلة تفاعل مكونات الاداء الكلي للبرنامج التدريبي بما يحتوي من أنشطة فنية ووظيفية وادارية ، وما يؤثر فيه من متغيرات داخلية وخارجية لتحقيق هدف أو مجموعة من الاهداف خلال فترة التدريب) (الشهري، ٢٠١٦: ١٤).

٤- ويعرف الباحث الفاعلية بأنها :

- **التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف (السيد، ٢٠٠٠) .
- **التعريف الاجرائي:** قدرة البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم على تحقيق الاهداف التدريبية المتمثلة في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات (المتدربين) في تربية محافظة بابل بموجب مقياس **وليامسن** المعدل من قبل الباحث وبطاقة ملاحظة معدة من قبله .

ثانياً – التدريب : عرفه كل من.

١- (الشريف ،٢٠٠٠)

(مجموعة النشاطات التي تعلم المتدربين وتحفزهم ،وتثري قيمهم وترتفع بمستوى تفكيرهم ،وتحسين مهاراتهم القيادية، والاساليب التي يتبعونها) (الشريف ،٢٠٠٠، ٢٥) .

٢- (مالكوم ، ٢٠٠٣)

(هو أي نشاط مصمم لتحسين اداء شخص آخر في مجال محدد) (مالكوم،٢٠٠٣، ٧).

٣- ويعرف الباحث التدريب بأنه :

نظرياً : النشاط المستمر المنظم لتزويد المدرس بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله متقناً عمله .

اجرائياً: مجموعة من المعارف والأنشطة والخبرات الجديدة والمخطط لها تخطيطاً علمياً ومنهجياً دقيقاً تستهدف مجموعة من مدرسي تربية بابل من خلال عدد من الجلسات التدريبية ؛ لغرض تعريفهم بمجموعة من نماذج انماط التعلم وتدريبهم عليها؛ لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لهم .

ثالثاً – البرنامج التدريبي الإلكتروني: عرفه كل من.

١- **الجمعية الامريكية (USDLA)** حسب ما اوردها (السيد، ٢٠٠٤) .

(بأنه توصيل لمواد التدريس او التدريب عبر وسيط نقل تعليمي الكتروني يشمل الاقمار الاصطناعية ، شبكه الانترنت ،الحاسب الالي وتطبيقاته، والوسائط التقنية المتعددة ، وغير ذلك من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات) (السيد، ٢٠٠٤ ،٤) .

٢- (الخضيري، ٢٠٠٩)

(هو مجموعة من العروض المبرمجة التي تحتوي على سلسلة من الاهداف والخبرات التربوية معززة بمجموعة من الانشطة والتدريبات من خلال مؤثرات الصوت واللون والحركة التي تيسر التدريس التفاعلي" (الخضيري ،٢٠٠٩ :٥٦).

٣- **(الملاح ،٢٠١٠)**

(بأنه استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتدرب أو المتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة) (الملاح ، ٢٠١٠: ١١) .

٤- **(عبد المعطي وزارع،٢٠١٢)**

(بأنها العملية التي يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الالي وشبكاته ووسائطه المتعددة ، التي تمكن المتدرب من بلوغ اهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها ، وذلك في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد مبذول ، و بأعلى مستويات الجودة من دون تقيد بحدود المكان والزمان) (عبد المعطي وزارع،٢٠١٢: ٢٩٣) .

٥- **ويعرفه الباحث :**

نظرياً: هو مجموعة من البرامج الالكترونية التي تجسد المادة التعليمية بشكل صور ، ورسوم متحركة ، ومقاطع فيديو، تستند الى اساس فكري و نظريات تعلم .

اجرائياً: عملية تدريبية تعلمية باستخدام الوسائط الإلكترونية المتنوعة التي تشمل أجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت وأنظمة إدارة التعلم بأسلوب متزامن في قاعات التدريب أو خارجها وباعتماد مبدأ التدريب الذاتي والتدريب بمساعدة المدرب .

رابعاً – أنماط التعلم :عرفها كل من.

١- **(Fleming & Bonwell,2002)**

(الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والتي يرتب بها المعلومات، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاع المعلومات والخبرات بالأسلوب الذى يمثل نمطه في التعبير عنها) (Fleming & Bonwell,2002) .

٢- **(Fleming,2012) .**

(خصائص الافراد وطرقهم المفضلة في استقبال وجمع المعلومات وتنظيمها والتفكير فيها) . (Fleming,2012: 9) .

٣- (عبد الحسين وآخرون ، ٢٠١٨)

(مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة اليها، وتتمثل في انماط السلوك والاداء التي يواجه بها المتعلم الخبرات التربوية) (عبد الحسين وآخرون ، ٢٠١٨ :١٠) .

٤- وعرفها الباحث:

نظرياً: هي مجموعة من الطرائق والعادات التي اعتاد المتعلم على استخدامها في حل المشكلات وفي عمليات التفكير من أجل التعلم.

اجرائياً : مجموعة من نماذج انماط التعلم (انموذج VARK ، انموذج ستيربيرج، وانموذج فيلدر وسلفرمان، أنموذج هيرمان) التي سيتم تدريب مدرسي عينة البحث عليها ضمن البرنامج التدريبي الإلكتروني الذي أعد لأغراض البحث ، بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية ومدى معرفتهم بنظرية أنماط التعلم بوساطة الاستبانة المقدمة لهم .

خامساً – التنمية (Development):عرفها كل من .

١- (الموسوعة العربية العالمية ،١٩٩٦) .

(هي ارتقاء المجتمع والانتقال به من الوضع الثابت إلى وضع أعلى وأفضل، وحسن استغلال ما تصل إليه الطاقات التي تتوافر لديها والموجودة والكامنة وتوظيفها للأفضل) (الموسوعة العربية العالمية ، ١٩٩٦،٢٥٣) .

٢- (السيد ،٢٠٠٥) .

(تطوير وتحسين اداء الفرد وتمكينه من اتقان جميع المهارات بصورة منتظمة) (السيد ،٢٠٠٥،١٧٨) .

٣- وعرفها الباحث :

نظرياً: بأنها التطور الملحوظ في اداء الفرد للوصول الى مستوى افضل، وذلك بعد مروره بمجموعة من الخبرات الجديدة .

اجرائياً: التحسين والتطوير المرجو احداثه في مهارات التعلم الموجه ذاتياً (مهارة الوعي بالذات، مهارة استخدام استراتيجيات التعلم، مهارة تنفيذ انشطة التعلم، مهارة التقييم، مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين) لدى مدرسي الاجتماعيات نتيجة مرورهم بخبرات تعلم خلال مدة التدريب جراء البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم ، وتقاس بالزيادة في متوسط درجاتهم في مقياس **وليامسن** المعد لهذا الغرض والمعدل من قبل الباحث ، وكذلك ببطاقة ملاحظة معدة من قبل الباحث لمعرفة مدى اداء المتدرب للمهارة في اثناء التدريس .

سادساً – مهارات التعلم الموجه ذاتيا: عرفها كل من .

١- (Williamson ,2007)

(هي المهارات والكفايات اللازمة للمتعلم لكي يوجه تعلمه ذاتياً، وتشمل مهارات الوعي ، واستخدام استراتيجيات التدريس، وتنفيذ انشطة التعلم، والتقييم ،والبينشخصية) . Williamson (,2007: 70-71)

٢- (عبد المقصود، ٢٠٠٩) .

(هي الأداءات التي يقوم بها المتعلم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم والسيطرة على أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه المهام الأكاديمية عند إنجازها) (عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٧٠) .

٣- (شراب ،٢٠١٣)

(النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته) (شراب ،٢٠١٣ :٣٢) .

٤- (العتيبي ،٢٠١٥) :

(نشاطات عقلية هادفة، يرافقها عدد من الأنشطة السلوكية الداعمة التي تتضمن تحديد المعلومات والمعارف والبحث عنها، وكل ذلك في إطار تحمل المتعلم الموجه ذاتيا مسؤولية اتخاذ القرارات ذات الصلة بتعلمه) (العتيبي ،٢٠١٥: ٤) .

٥- وعرفها الباحث:

نظرياً: مهارات التعلم الموجه ذاتيا، عبارة عن نشاطات عقلية، وممارسات سلوكية داعمة للتعلم، يكتسبها المتدرب ويطورها خلال مراحل التدريب .

اجرائياً: قدرة المتدرب على الوعي بذاته، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة لتعلمه الذاتي، وتنفيذ انشطة التعلم ذاتياً، وتقييم ذاته، وعلاقاته الشخصية مع الاخرين في ضوء تعلمه الموجه ذاتيا، باستخدام البرامج والاجهزة الوسائل والتقنيات الالكترونية الحديثة المتاحة لدى المدرب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على جميع فقرات مقياس : إعداد **ويليامسون** (Williamson, 2007) المترجم من قبل (العتيبي ، ٢٠١٥) ، والمقنن على البيئة العربية ، ويضم (مهارة الوعي بالذات، مهارة استخدام استراتيجيات التعلم، مهارة تنفيذ انشطة التعلم، مهارة التقييم، مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين) .

الفصل الثاني

المحور الاول: الجوانب النظرية

أولاً :- التدريب والبرامج التدريبية الالكترونية

ثانياً :- أنماط التعلـــم .

ثالثاً :- مهارات التعلم الموجه ذاتياً

المحور الثاني: الدراسات السابقة

المحور الاول :- الاطار النظري : Theoretical framework

اولاً: التدريب: training

مفهوم التدريب :

إن التدريب عملية مستمرة ومتكاملة يتوقف النجاح في أية مرحلة من مراحلها على الأداء الصحيح للمراحل السابقة لها، لذا فهو يأخذ أهمية قصوى كعنصر رئيس في التنمية ومن ثم يتطلب عناية فائقة في التخطيط والتنفيذ والمتابعة ضماناً لتحقيق الأهداف المحددة.(السكارنة،٢٠١١ :١٧)

و يحظى موضوع تدريب المدرسين بالمزيد من الاهتمام، ويرجع ذلك إلى الدور المهم الذي يسهم به المدرس في مجال التربية والتعليم وفي تنمية المجتمع، ويرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التربية المستمرة والتعليم المستمر. و اهتم ديننا الحنيف بالنمو المهني والتدريب المستمر الذي لا يقف عند حد، إلا حدود الله ، فقام النبي الأكرم محمد (ﷺ) بتطبيق هذه المفاهيم في حياته وممارساته اليومية، وقام بتعليمها لأصحابه، وذلك لارتباطها بالإيمان والعقيدة و الطريق الذي يؤدي إلى جنة عرضها السموات والأرض، وان أول آية نزلت على قلب النبي (ﷺ)أمرته بالقراءة والتعلم، إذ قال تعالى﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)** ﴾، {العلق (١-٥)} .

فالقراءة كما ورد في الأمر بها وفي مستهل الوحي ، وكما وضحتها السنة النبوية المطهرة مطلقة ، لا تقف عند أحد (عبود ،١٩٩١ : ٢١٨) .

ورفع الله شأن العلماء والمدرسين، إذ قال تعالى ﴿**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ**﴾ {الزمر (٩)} . وكذلك أحاديث النبي الأكرم (ﷺ) العديدة في طلب العلم ، إذ كان يقول في دعائه: ((اللهم علمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، وزدني علما ، والحمد لله على كل حال)) ، وكان (ﷺ) يواصل تعلمه من الله تعالى حتى توفاه الله، وحثت أحاديثه على ذلك، ومنها ((من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله به طريقا إلى الجنة، وأن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع)) (ابن ماجه ،٢٠٠٩ :٩) .

ويبين السكارنة (٢٠١١) أن لتدريب المدرسين أهمية كبيرة تكمن في كونه نشاطاً مستمراً يزودهم بالخبرات والاتجاهات والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفايتهم المهنية، وتزيد من كفايتهم الإنتاجية التي بدورها تنعكس إيجابياً على تعليم الطلبة وتحصيلهم . (السكارنة ،٢٠١١: ١٨) .

وقد عرف الخاطر (٢٠١٠) التدريب على أنه عملية تفاعل الأفراد مع خبرات تعليمية جديدة ، بهدف بناء وتطوير خصائص وقدرات (مهارات ذهنية، ومهارات أدائية، ومهارات اتجاهية) مرغوب بها، تجعلهم قادرين على أداء مهامهم وواجباتهم ضمن ظروف وتسهيلات معينة (الخاطر،٢٠١٠: ٣٠).

وعرفه الخليفات (٢٠١١) بأنه عملية تعليمية ومتخصصة وموجهة تهدف إلى معاونة الأفراد على تحسين، وتطوير وتنمية خبراتهم، ومهاراتهم، وقدراتهم، وزيادة معلوماتهم، وقد يكون الهدف منه أيضاً تغيير أو تعديل سلوك غير مرغوب به لديهم، أو محاولة التخلص من اتجاهاتهم السلبية للتأكيد على النواحي الإيجابية في العمل . (الخليفات،٢٠١١: ٤٥).

ويرى الباحث أن التدريب: هو مجموعة الأنشطة المنظمة والمخطط لها بهدف إحداث تغيير إيجابي في سلوك المدرسين داخل الغرفة الصفية أو خارجها، و رفع مستوى كفايتهم في الأداء، وزيادة فاعليتهم، وانتاجيتهم ، من طريق إكسابهم مجموعة من مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والتي تمكنهم من القيام بالأعمال التي لم يكن في استطاعتهم القيام بها من قبل، أو القيام بها بصورة أفضل ، و مختلفة عن ذي قبل.

- **أنواع التدريب :**

ينقسم التدريب بحسب وقته على نوعين:

أولاً: التدريب قبل الخدمة: يتم التدريب قبل الخدمة في أثناء الدراسة الجامعية، وفيه يتم تقديم المعلومات والخبرات لهم ليكونوا قادرين على القيام بمهام التدريس والتعليم في الميدان، إذ يتم إعداد المدرس القادر على تنظيم تعلم المتعلمين، وتهيئة الجو المناسب لنموهم وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكياتهم .

ثانياً : التدريب في أثناء الخدمة: يمثل ركيزة مهمة في مجال التطوير التربوي، لما له من نتائج ملموسة على عملية التعليم والتعلم، وذلك من طريق إعداد البرامج التدريبية، التي تسهم في رفع كفايات المدرسين وتنمية قدراتهم المهنية وفق منهاج محدد .(الطعاني ،٢٠٠٧ : ١٤)

- **الأساليب التدريبية** : وتشمل الاساليب الآتية :

١- أساليب التدريب النظري : التي تشمل المناقشة الجمعية، و المحاضرة، و الندوة الحوارية، و القراءات، والنشرات، و المطبوعات، و توليد الأفكار.

٢- أساليب التدريب العملي: وتشمل دراسة الحالة، و تمثيل الأدوار، و الزيارات الميدانية ،و ورش العمل، والدروس الأنموذجية التدريبية، والحلقات الدراسية الميدانية، و التدريب التعاوني، و التعليم المصغر، و المختبرات .

٣- أساليب التدريب الذاتي: وتتمثل في التدريب عن بعد، و التدريب باستعمال الحاسوب، و التعليم المبرمج، واستعمال الحقيبة التعليمية (هلال ،٢٠٠٣ : ١٩) .

وسيتناول الباحث النوع الثاني من انواع التدريب، وهو التدريب في أثناء الخدمة، اما الاسلوب فسيستخدم الباحث الاسلوب الثالث بشيء من التفصيل، وذلك لارتباطه ببحثه .

- **أهمية التدريب وأهدافه :**

أن أهمية التدريب تنبع من كونه مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشرية في المؤسسة وتطوير كفايتهم، وأدائهم في العمل، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج والإنتاجية لديهم؛ لذا يعد إنفاقاً استثمارياً يحقق عائداً ملموساً للمؤسسات التي تُعنى بالتدريب ؛ لأنه يسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادي والاجتماعي للمؤسسات؛ فضلاً عن كونه الطريق الأمثل للحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي . (الطعاني،٢٠٠٧: ١٤)

- **أهمية التدريب في أثناء الخدمة :**

تكمن أهمية التدريب في أثناء الخدمة في زيادة الكفاية الإنتاجية، من طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات و اتجاهات لزيادة الخبرة

وصقل الكفاءة الفنية ومن طريقه يتمكن المدرس من تطوير قدراته. وذكر (محمد وسهير،٢٠٠٥) بإمكانية النظر إلى أهمية التدريب في أثناء الخدمة من طريق الآتي:

١- يكسب التدريب المتدربين معارف ومهارات و اتجاهات ذات علاقة مباشرة بمهنتهم وتساعدهم في تطور أدوارهم .

٢- إكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين .

٣- ينمي التدريب لدى المدرسين المرونة والقدرة على التكيف في حياتهم العملية .

٤- التدريب بوصفه جهداً منظماً ومخططاً يرتكز على تحسين الأداء الحالي للأفراد والجماعات على حد سواء .

٥- يساعد التدريب في تخفيض النفقات، فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء في العمل . (محمد وسهير ،٢٠٠٥ : ١٧٣)

٦- إنجار وظيفي كماً ونوعاً في تحسين الاتجاهات الحديثة في التدريس .

٧- استعمال التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال .

٨- استكمال دور الجامعات والمدارس، فالتعليم يهيء الأساس الذي يمكن أن ينطلق في تنمية المجتمع، إذ نجد التدريب يشمل تنمية المهارات والمعلومات للأفراد والجماعات في الاتصال، والتعاون واقامة علاقات إنسانية متساندة . (السكارنة ،٢٠١١ :٢١)

ويرى الباحث أن للتدريب في أثناء الخدمة أهمية في تحسين الاتجاهات الحديثة في التدريس عند المتدربين المدرسين، مما ينعكس إيجاباً في تحسين نوعية التدريس، وبالمحصلة يؤدي إلى زيادة التحصيل عند الطلاب .

و يحقق التدريب في أثناء الخدمة أهدافاً ولعل من أهمها:

١- تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المدرسين وقدراتهم البحثية من خلال بحوث العمل أو المشاغل والدورات التدريبية.

٢- تنمية وعي المدرسين بالمستجدات التربوية وتفهم التوجهات الحديثة والأسس التي قامت عليها

٣- الإفادة من خبرات ومعارف ومهارات المصادر البشرية في تطوير وتنمية معارف ومهارات المدرسين في الميدان التربوي .

٤- تعريف المدرسين بأدوارهم المختلفة وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من أداء تلك الأدوار بفاعلية وكفاءة .

٥- إتاحة الفرص أمام المدرسين لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق في التربية والتعليم .

٦- تنمية الوعي لدى المدرسين بالحاجة إلى تقبل التغيير والاستعداد له ، وبذل الجهد لوضع التغيرات التربوية موضع الاختبار والتجربة والإسهام في عملية التطوير والتجديد.

٧- تشكيل النمط السلوكي للمدرسين المستهدفين من عملية التدريب بهدف الارتقاء في الأداء المرجو منهم تحقيقه.

٨- التحول من برامج علاجية لحل المشكلات إلى برامج التعلم المستمر والتربية المستدامة.

٩- مواكبة المتغيرات الجديدة في المناهج، بعد ادخال مناهج جديدة، إذ أن التدريب يخدم هذه المتغيرات بكفاءة عالية و بالسرعة المطلوبة التي تحقق الأهداف في الوقت المحدد.

(عبيد،٢٠٠٩: ٦٦)

- **مبادئ التدريب :**

و هناك العديد من المبادئ الأساسية التي تركز عليها برامج تدريب المدرسين:

١- اعتماد اطار أو نموذج نظري للتدريب : إن اعتماد إطار أو نموذج نظري لتدريب المدرسين يعتبر من أهم المبادئ و الحقائق التي ترتكز عليها برامج إعداد وتدريب المدرسين، لأنه يعد إطاراً مرجعياً لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية لديهم في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي .

٢- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب : إن من أهم العوامل التي تمكن المدرسين المتدربين من الإفادة من برنامج تدريب المدرسين، أن تكون أهداف البرنامج التدريبي واضحة ومحددة، وأن تكون مصاغة بلغة السلوك المتوقع عند المدرسين، وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المدرس بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي .

٣- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين : يجب أن يلبي البرنامج التدريبي الحاجات المهنية للمدرسين مما يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة لحياتهم العلمية، ويمكنهم من القيام بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.

٤- المرونة و تعدد الاختيارات في البرنامج التدريبي: يجب على البرنامج التدريبي المعد لتدريب المدرسين أن يكون أكثر مرونة من حيث متطلبات القبول، والمتطلبات الدراسية ومتطلبات التخرج، و أن يكون متنوع الاختيارات المتاحة للمدرسين المتدربين من حيث امتلاكه للأنشطة التدريبية المتنوعة .

٥- توجيه برنامج تدريب المدرسين نحو الكفايات التعليمية : إن من أبرز التجديدات التربوية في برامج تدريب المدرسين توجه هذه البرامج نحو مبدأ الكفايات التعليمية الأساسية، و حرصها على إكساب المدرسين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة للمدرس؛ ليتمكن من القيام بدوره التعليمي بفاعلية داخل الغرفة الصفية.

٦- أن يحقق برنامج تدريب المدرسين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية و الممارسات العملية: وأن يحقق البرنامج التدريبي أهدافه بفعالية ونجاح، وقدرته على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو اجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المدرسين المتدربين مما ينعكس على أداء طلبتهم بشكل إيجابي .

٧- اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط : إن برامج تدريب المدرسين الحديثة تعتمد على مجموعة من الوسائط في عمليات التدريب، فضلاً عن اعتماد المواد التعليمية المطبوعة المستخدمة في هذه البرامج، لأنها تعتمد على وسائط أخرى مثل المشاغل التدريبية، والندوات الدراسية، وأجهزة الحاسوب، و التدريب الميداني، فهي تلبي الحاجات التدريبية للمدرسين، و تتيح الفرصة لهم لاختيار نوع النشاط الذي يتفق مع ميولهم وقدراتهم (أبو النصر،٢٠٠٨: ٧٨)

وقد استفاد الباحث من هذه المبادئ في اعداد برنامج تدريبي متكامل من حيث الوضوح، و التنوع في اختياراته، والتوافق ما بين الجانب العملي والنظري و تم اختيار المادة العلمية بعناية، واختيار نوعية الأنشطة التي سوف تطبق في البرنامج التدريبية بحيث تكون شيقة و ملائمة لرغبات و قدرات المدرسين.

❖ **التدريب الالكتروني :**

يتزايد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمعات المتحضرة ،وقد نالت هذه التكنولوجيا اهتماما كبيرا في شتى مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي، الاجتماعي، الطبي، الهندسي وغيرها من المجالات، ويتزايد توظيفها واحتياجاتها في النظم التعليمية جميعها بشكل كبير.

وبدأ التدريب الإلكتروني في الانتشار بالدول المتقدمة وواصل حملته إلى مختلف دول العالم حسب الإمكانيات المتاحة ، ولعل أنظمة التعليم في العالم تحتاج إلى تغيير سريع ومتقن في الوقت نفسه لمواجهة التغيرات المستعملة في عالم التعليم مع استعمال التكنولوجيا.(إبراهيم ، ٢٠٠٧: ٦١)

مفهوم التدريب الإلكتروني :

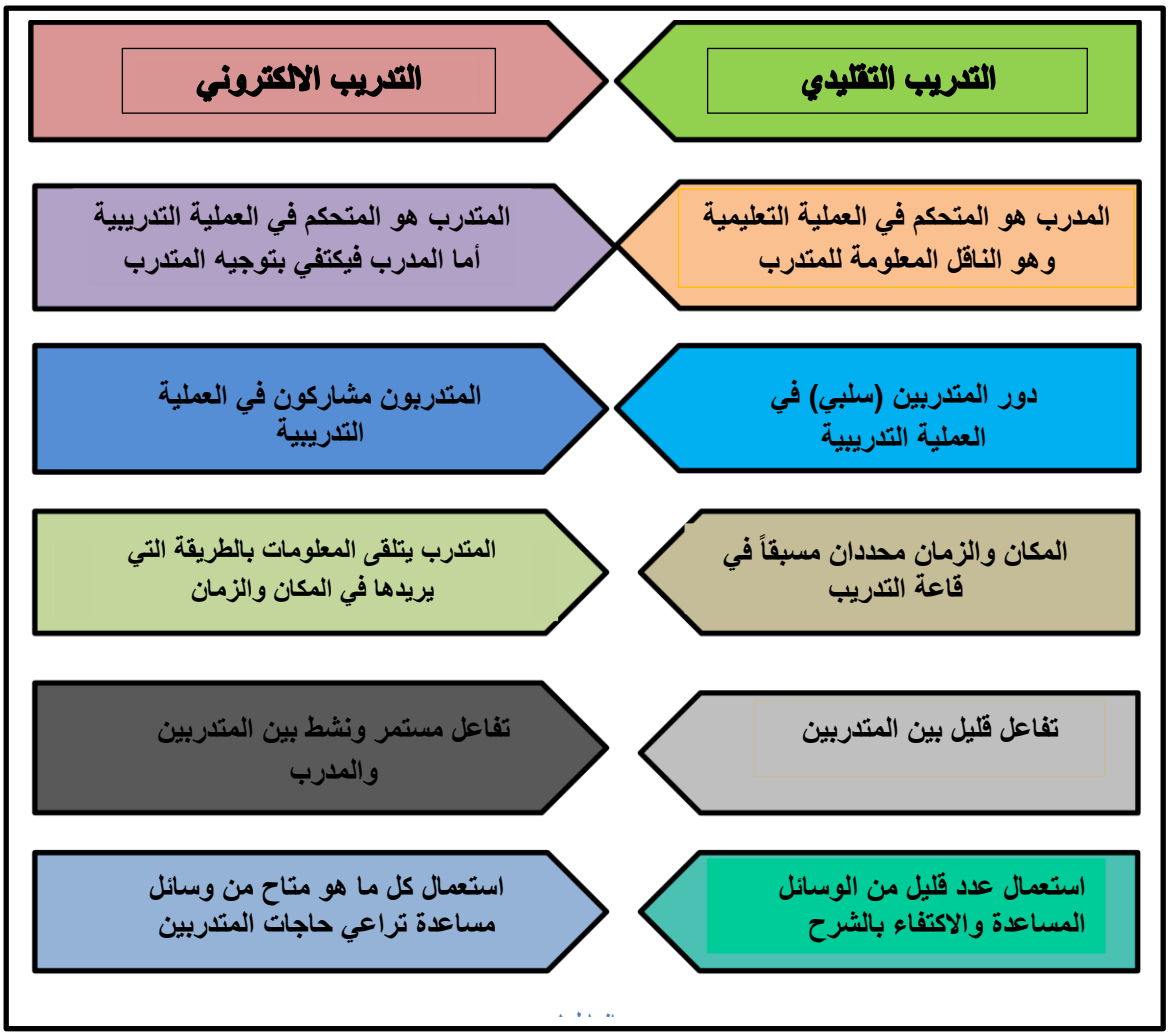
التدريب الإلكتروني هو عملية تدريبية تهدف إلى تقديم المحتوى التدريبي من خلال أي وسيط من آليات الاتصال الحديثة من أجهزة حاسوب وشبكة إنترنت لتخطي المسافة الجغرافية بين المدرب و المتدرب ، وهو نظام تدريبي بين متدربين ومدربين يفصلهم المكان والزمان، من أجل تمكين الأفراد من التدريب و التغلب على ظروف الوقت والمكان. (يماني، ٢٠٠٦ :٦)

وتتعدد تعريفات التدريب الالكتروني تبعا لخلفية الباحثين وتوجهاتهم العلمية، غير انها تتفق في استعمالها لوسائل الاتصال الالكترونية الحديثة (ICT) فيوجد من يعرف التدريب الالكتروني من الناحية الوظيفية ومدى قدرتها على خلق بيئة للتفاعل مع المتدربين والمدرب. ويُشير (UNESCO,2002) الى ان المقصود بالتدريب الالكتروني هو " عمليه تربوية يتم فيها كل او اغلب التدريب من شخص بعيد في المكان او الزمان عن المتدربين، مع التأكد بأن اغلب الاتصالات بين المدربين والمتدربين تتم من خلال وسيط معين سواء كان الكترونيا او مطبوعا . (الشمري وآخرون، ٢٠١٣).

الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني :

يمكن تلخيص الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني فيما يلي:

شكل (١)الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الالكتروني



(شكل من عمل الباحث)

اهداف التدريب الإلكتروني : يهدف التدريب الإلكتروني إلى .

- تحديث معلومات المتدربين ومهاراتهم وفق المعطيات الجديدة في المعرفة الإنسانية.

- تفريد التدريب بحيث يقدم للمتدربين تدريب يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومواهبهم وأنماط التعلم لديهم .
- تزويد المدربين والمتدربين وغيرهم بالأبحاث والدراسات والبيانات (زيتون ، ٢٠٠٥ :٧٤-٧٥).
- إيجاد بيئة تدريبية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة .
- توسيع دائرة اتصالات كل من المدرب والمشرف التربوي والمدرس من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية.
- إتاحة الفرصة للمدرسين في الاشتراك بالبرامج التدريبية في أي وقت وفى أي مكان. (إبراهيم ، ٢٠٠٧ : ٦٤)

أشكال التدريب الإلكتروني :

يقسم (زيتون،٢٠٠٥) التدريب الإلكتروني إلى ثلاثة أشكال هي:

- النموذج المساعد : وفيه يوظف التدريب الإلكتروني جزئيا لمساعدة التعليم الصفي (الاعتيادي).
- النموذج المخلوط (الممزوج) : وفيه يوظف التدريب الإلكتروني مدمجاً مع التدريب الصفي (التقليدي) في عمليتي التعليم والتعلم بحيث يتشاركان معاً في انجاز هذه العملية .
- النموذج المنفرد: وفيه يوظف التدريب الإلكتروني وحده في إنجاز عملية التعليم والتعلم. (زيتون ، ٢٠٠٥ ، ١٦٧-١٨١)

وسوف يتم التركيز في هذه الدراسة على النموذج الثالث لأنه هو محور دراستنا ، إذ إن النموذج المنفرد من النماذج الشائعة الاستعمال في التدريب عن بعد وفي التدريب الإلكتروني وهو لا يتطلب حضور المتدرب إلى قاعات التدريب التقليدية إذ يتم التدريب بشكل افتراضي .

مبادئ التدريب الإلكتروني:

المبادئ الاساسية التي يرتكز عليها التدريب الالكتروني والتي ينبغي ان تراعي عند التخطيط للبرامج التدريبية التي تقدم عن بعد وهي :

١- **مبدأ الفعالية** (Effectiveness) : إذ تنتقل كل المعارف والمهارات وكل ما هو مكتسب في التدريب الى مواقف فعلية دون هدر أو فقد، ويزيد من تحقيق فعالية التدريب الالكتروني انه يتم مباشرة في مكان العمل وبالتالي يتيح انتقال المعارف والمهارات مباشرة من موقف التدريب الى موقف العمل .

٢- **مبدأ الشمولية** (Comprehensiveness) : ان يتصف التدريب بتنويع وشمولية وترابط خبرات التعلم من اجل تطوير افراد المجتمع وتوسيع مداركهم ووعيهم لكل ما هو حديث و جديد في عالم سريع التطور .

٣- **مبدأ الاتاحة** (Accessibility) : هو اتاحة فرص للإلتحاق بالبرامج التعليمية والتدريبية لجميع الفئات الاجتماعية والمهنية من غير ان تقف المعوقات الاقتصادية او الزمنية او المكانية حائلاً من دون ذلك .

٤- **مبدأ الاعتمادية** (Accreditation) (تفريد التعليم): إذ يسعى التدريب الالكتروني الى منح المتدربين حرية اختيار البرامج التعليمية والتدريبية التي تتناسب مع اهدافهم ويركز على التعلم الفردي ليحقق النمو الذاتي المتكامل من طريق تقديم برامج وتخصصات مناسبة لرغبات وحاجات كل متدرب .

٥- **مبدأ الاستمرارية** : إذ يتوافر التعلم مدى الحياة لكافة افراد المجتمع من دون قيود او شروط ، فالتدريب الالكتروني متاح في اي زمان واي مكان .

٦- **مبدأ المرونة** : ويتمثل في اعداد برامج ودورات تدريبية، لتخصصات متعددة تتميز بالمرونة والتطور لمواكبة الحياة العصرية، كما تتميز بكفاءة مدربيها وجودة تجهيزاتها وخدماتها .

٧- **مبدأ المتابعة وضبط الجودة** : ويقصد به مراقبة الجودة النوعية، ويتم ذلك من طريق الاشراف المباشر للهيئات الاكاديمية على برامج التدريب الالكتروني . (صيام ،٢٠٠٥: ٣٣) .

انماط التدريب الالكتروني :

تم تصنيف انماط التدريب الالكتروني الى انماط عدة هي :

أ- **نمط التدريب الالكتروني المتزامن :** هو ذلك التدريب الذي يجمع بين المتدربين والمدرب في آن واحد حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر على الاتصال المتزامن بينهم بالصوت والصورة الفيديو، كما يستطيع الاثنان الحوار من خلال المحادثة وتلقي البرامج التدريبية من خلال القاعات الافتراضية وتمكن المتدرب من الحصول على التغذية الراجعة المباشرة في الوقت ذاته .

ب- **نمط التدريب الالكتروني غير المتزامن:** وفي هذا النوع من التدريب لا يشترط وجود المدرب والمتدرب في الوقت نفسه للتدريب، فالمتدرب يستطيع التفاعل مع المحتوى التدريبي من خلال البريد الالكتروني كأن يرسل رسالة للمدرب يستفسر بها عن شيء ما، ثم يرد عليه المدرب في وقت لاحق، ويمكن للمدرب ان يضع المصادر مع خطة التدريب والتقويم على موقع التدريب ثم يدخل المتدرب للموقع في اي وقت ويتبع ارشادات المدرب في اتمام التدريب من دون ان يكون هنالك اتصال متزامن مع المدرب، ومن خلال الحديث السابق يتسم هذا النوع من التدريب بأن المتدرب يتدرب حسب الوقت والمكان ويتسم ايضا بامكانية اعادة دراسة المادة التدريبية والرجوع اليها الكترونيا كلما احتاج الى ذلك (الموسى ،٢٠٠٥ :٥٤).

بيئة التدريب الالكترونية (Electronic Training Environment)

تتكون بيئة التدريب الالكتروني من البيئات المادية والافتراضية والاجتماعية والتي تسهل التفاعل والخصوصية الفردية في عمليات التدريب (Marmolejo et al .2007).

كما تعرفها **بارا (٢٠١٠)** بأنها تتضمن بيئة التدريب الافتراضية والمقررات الالكترونية والفصول الالكترونية ومجموعات العمل الالكترونية كجزء من البرامج او الانظمة الالكترونية ويتم احداث هذه البيئة من خلال انظمة التدريب الالكتروني (Parra, 2010: 17) .

وتعرف بيئات التدريب الالكتروني بأنها ادوات وتقنيات وبرمجيات على شبكة المعلومات الدولية تمكن المدرب من نشر الدروس والاهداف ووضع الواجبات والمهام التدريبية والاتصال بالمتدربين ، كما انها تمكن المتدرب من قراءة الاهداف والدروس و حل الواجبات، و هذه الادوات تنقسم الى قسمين:

١- ادوات وتقنيات غير تزامنية: مثل تصفح الدروس ونقل الملفات والوثائق واستخدام البريد الالكتروني.
٢- ادوات تزامنية: مثل المحادثة النصية والمرئية (المورعي، ٢٠٠٧ :١٤).

ويذكر **عزمي (٢٠١٤)** ان بيئة التدريب الالكتروني هي بيئة تدريب مادية لها مكوناتها ومواصفاتها الخاصة، وطريقة في إعدادها، فهي عبارة عن قاعات يتم تجهيزها لتدريب المدرسين على استخدام جميع وسائل التعلم الالكترونية من اقراص مدمجة، وكتب ومقررات الكترونية، الى الاتصال عبر شبكة الانترنت مع زملائهم ومدربيهم، الى الاتصال بالشبكة العالمية، وتتم كل هذه الاجراءات تحت اشراف المدرب (عزمي، ٢٠١٢: ٦).

في حين يرى **سرحان (٢٠١٨)** بأنها: "منظومة تدريب إفتراضية عبر الإنترنت تقوم بتوظيف مجموعة من الأدوات لدعم العملية التعليمية كالتقييم والاتصالات وتحميل المحتوى، وتسليم أعمال المتدربين، وتقييم الأقران، وإدارة مجموعات المتدربين، وجمع وتنظيم درجات المتدربين ، والقيام بالاستبيانات وأدوات المتابعة بهدف تحقيق الأهداف التدريبية المطلوبة، والحصول على مصادر مختلفة للمعارف، وتنمية المهارات بطريقة أكثر فاعلية" (سرحان، ٢٠١٨: ٢١).

والبيئات التدريبية الالكترونية تحاكي البيئات التقليدية (فصول، معامل، متاحف ومعارض تعليمية)، ومن ثم فهي أشكال بديلة للمؤسسات التعليمية تخلو من بيئات التدريب التقليدية وجها لوجه، ومن ثما فهي أساس في نظام التعلم الإلكتروني على الخط، لذلك يجب أن يكون المدربون والمتدربون على دراية كافية بها، فبدون فهم البيئات الإلكترونية التي يعملون من خلالها وامكانياتها؛ فلن يتمكنوا من استخدامها بالشكل السليم، والاستفادة من إمكانياتها المتعددة (خميس، ٢٠١٨: ٨) .

ويرى الباحث البيئة التدريبية بمثابة نظام رقمي مبني على الخبرات السابقة والفروق الفردية بين المتدربين، وتضم العديد من الوسائط التفاعلية، يتم فيها تقديم المحتوى الإلكتروني، ويتدرب من خلالها المتدربين على المحتوى التعليمي لأنماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً .

مما سبق يستخلص الباحث ما الآتي:

- بيئات التدريب الإلكترونية هي دمج مجموعة من تطبيقات الويب وتطويرها بهدف خدمة الجوانب التدريبية، والتي تقوم بدورها بتقديم المحتوى التعليمي بصورة رقمية عبر الكمبيوتر وشبكات الإنترنت، حيث توفر بيئة التدريب الإلكترونية أدوات تفاعل ووسائل التعلم والأنشطة التعليمية بهدف خدمة المتدرب كما تساعد المدرب على تعزيز عملية التدريب.
- كما أن بيئات التدريب الإلكترونية لا تعد برنامج أو مجموعة برامج مرتبطة مع بعضها البعض، بل دمج بين مجموعة من الخدمات والتطبيقات المتفرقة يتم تنظيمها وإدارتها حسب رغبة المتدرب لتحقيق أهداف التدريب.
- بيئات التدريب الإلكترونية عبارة عن قاعات دراسية تفاعلية تساعد المدرب على التفاعل مع المتدربين من خلال تطبيقات الويب التفاعلية، و من خلال استخدام أساليب التفاعل داخل البيئة مثل (مناقشات و تبادل الآراء حول موضوع معين، إجراء محادثات نصية، إجراء محادثات صوتية، تبادل رسائل إلكترونية، تبادل ملفات، إرسال الأنشطة التعليمية وإعادة استقبالها).

مكونات بيئة التدريب الالكتروني

تتركز بيئة التدريب الالكتروني في المكونات الاساسية الآتية :

١- **المدرب:** ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

أ) القدرة على التدريب واستخدام تقنيات التدريس الحديثة .

ب)معرفة استخدام الحاسب الالي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني .

٢- **المتدرب:** ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

أ) مهارات التعلم الذاتي .

ب) معرفه استخدام الحاسب الالي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني .

٣- **طاقم الدعم الفني:** ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

أ) التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت .

ب) معرفة بعض برامج الحاسب الآلي. (عودي وسوسن ، ٢٠١٠ :٨٦)

فوائد التدريس في البيئة الالكتروني :

١- يتيح الفرصة للتفكير في طرائق جديدة للتدريس .
٢- يساعد في تبني افكار واساليب ابداعية يمكن تنفيذها من خلال التدريس التقليدي .
٣- يساعد في التوسع في المنهج من خلال التعرف الى المناهج المحلية والعالمية .
٤- يحقق الرضى للمدرسين بما يحققه هذا النوع من تدريس يراعي الفروق الفردية.
٥- يحقق الملاءمة للمدرسين موازنة بالفصول الاعتيادية ، **(Feldman, 2010 :7)**.

دور المدرب في التدريب الإلكتروني :

لكي يكون دور المدرب فعالاً يجب أن يجمع بين التخصص والخبرة، وذلك بأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني، ولا يحتاج الأساتذة إلى التدريب الرسمي فحسب بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على تعلم أفضل الطرائق لتحقيق التكامل بين التكنولوجيا وبين تعليمهم. ولكي يصبح دور المدرب مهما في توجيه المتدربين الوجهة الصحيحة للإفادة القصوى من التكنولوجيا (الفيل،٢٠١٦ : ٨٩)، ويمكن توضيح أبرز هذه الأدوار:

١- باحث: تأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يؤديها المدرب وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه للمتدربين، وكذلك ما هو متعلق بطرائق تقديم البرامج التدريبية عبر الشبكة العنكبوتية.

٢- مصمم للخبرات التدريبية: للمدرب دور مهم في تصميم الخبرات والنشاطات التربوية التي يقدمها للمتدربين، وذلك لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتدرب داخل أو خارج قاعات التدريب، كما أن عليه تصميم بيئات تدريب الكترونية نشطة بما يتناسب واهتمامات المتدربين.

٣- تكنولوجي: هناك كثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المدرب للتمكن من استعمال الشبكة في عملية التدريب، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع وغيرها.

٤- مقدم للمحتوى: إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التدريبي لا بد أن يتميز بسهولة الوصول إليه واسترجاعه والتعامل معه، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المدرب كمقدم للمحتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها.

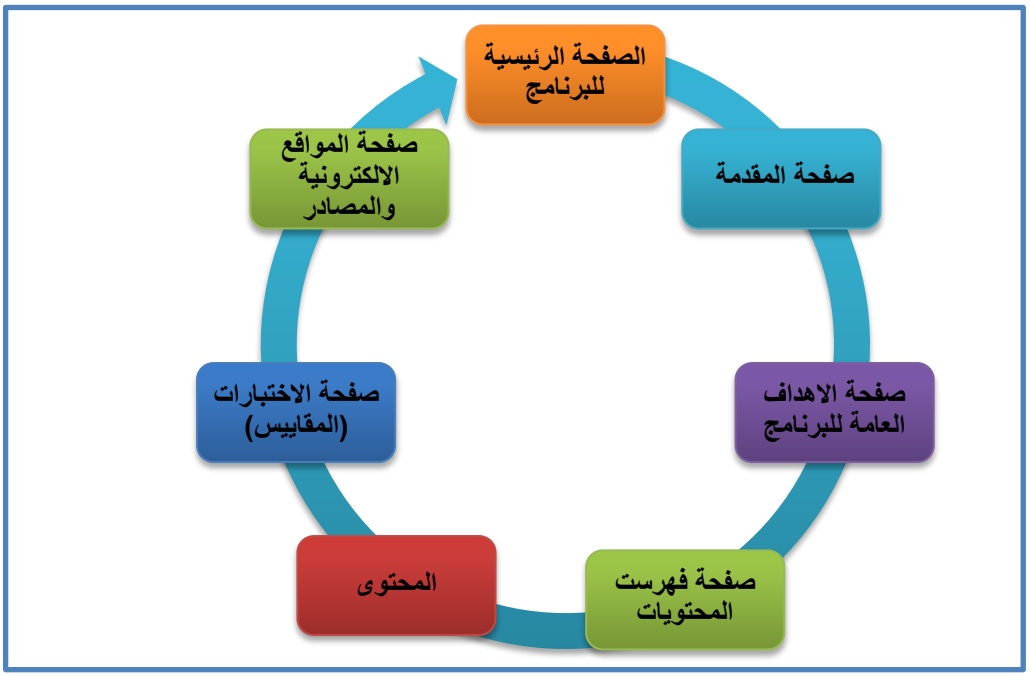
٥- مرشد وميسر للعمليات: أصبح دور الاستاذ الأكبر ويتمثل في تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتدربين في أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض في دراسة المقرر، أو مع المدرب.

٦- مقوم: على المدرب أن يتعرف الى أساليب مختلفة لتقويم المتدربين من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد البرامج الاثرائية أو العلاجية المطلوبة.

٧- مدير للعملية التدريبية: يعد المدرب في نظم التدريب الإلكتروني مديراً للموقف التدريبي، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالبرامج الشبكية وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتدربين معا (زين، ٢٠٠٥: ٨٨).

❖ مكونات البرنامج الالكتروني :

يتكون البرنامج الإلكتروني المعتمد على الإنترنت من مجموعة من المكونات الأساسية التي ينبغي توافرها في تنظيم المادة التعليمية في صورة أوعية إلكترونية تقدم عبر الإنترنت والتي تمكن المتدرب من التواصل مع المدرب، ومع زملائه من المتدربين ومن الاطلاع والمشاركة في المعلومات الخاصة بالبرنامج، وأهمها كما موضحة في الشكل (٢) الاتي :



شكل (٢) مكونات البرنامج الالكتروني (اعداد الباحث)

- **الصفحة الرئيسة للبرنامج:** وتشبه غلاف الكتاب وهي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء البرنامج، وبها مجموعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات البرنامج وأدواته ويمكن الضغط عليها لتصفح أجزاء المقرر.
- **صفحة المقدمة** : وفيها يوضح نبذة مختصرة عن البرنامج الذي يقدم للمتدربين وسوف يدرسه في هذه المرحلة.
- **صفحة الأهداف العامة للبرنامج** : يتم فيها توضيح أهداف التدريب ، والبعض يجمع بينها وبين المقدمة.
- **صفحة فهرس المحتويات** : وفيها يوضح قائمة بمحتويات البرنامج وامكانية المتدرب الانتقال الى اي جزء من البرنامج بمجرد النقر فوق الوحدة التي يريد الذهاب اليها .
- **محتوى البرنامج:** هنا يضع المدرب المادة التدريبية التي تشكل محتوى البرنامج، ويحدد تسلسل الموضوعات التي سيتناولها المتدربون، ويتكون محتوى البرنامج من مادة علمية مكتوبة، يصاحبه مفردات متعددة ويمكن أن تكون المادة العلمية على شكل فقرات وواجبات ومحاضرات وتعليمات خاصة بالاستذكار وقائمة بالمصطلحات، ومذكرات، وغير ذلك، وتنظم موضوعات البرنامج على هيئة ملفات، ومجلدات مع وصلات، تقود المتدربين إلى فصول البرنامج المختلفة.

- **الاختبارات (التقويم):** وتشمل أسئلة التقويم الذاتي للمتدرب عن اختبار موجود في نهاية كل فصل ،اختبار تفاعلي إذ يطلب المدرب من المتدربين القيام بالاختبار التفاعلي و يحصل المتدرب على درجته مباشرة بعد الانتهاء من الاختبار (التغذية الراجعة) .
- **صفحة البريد الإلكتروني:** يستطيع المتدرب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفات أو أي مرفقات مع الرسالة إلى المدرب أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء المشاركين في البرنامج .
- **صفحة المراجع الإلكترونية والمصادر:** تتكون من قائمة مواقع الإنترنت ذات الصلة بالبرنامج، مع تعليق مصاحب لكل موقع ويمكن أن يسهم كل من المدرب والمتدرب في إعداد القائمة، ويمكن تبويب مداخل المواقع حسب تاريخ إعدادها، وحسب الموضوع الذي تدور حوله، أو حسب اسم الشخص الذي أعدها.
- **صفحة التعريف بالمدرب** : وهي صفحة توجد في نهاية البرنامج يمكن الدخول عليها والتعرف الى السيرة الذاتية لأستاذ المادة (Rose,2013: 46) .

التقنيات المستخدمة في التدريب الالكتروني :

ذكرت مجموعة من التقنيات التي تندرج تحت التدريب الالكتروني وهي :

أ- قاعات التدريب الالكتروني (القاعات الافتراضية): و هي قاعات شبيهة بالقاعات التدريبية التقليدية من حيث وجود المدرب والمتدرب ولكنها على الشبكة العالمية إذ لا تتقيد بزمان او مكان وتشمل اتصالات بأماكن يتواجد فيها المتدربون وتتيح التفاعل بين المدرب والمتدربين بالصوت والصورة والمشاركة في ساحة النقاش والحوار .

ب- حقائب التدريب بيئة التدريب عن بعد : و هي مجموعه من الخبرات التدريبية الالكترونية يتم تصميمها من قبل الخبراء المختصين وتستخدم كوسيط للتدريب من قبل المتدربين وتقدم لهم الحد الادنى من التوجيه والارشاد من قبل المدرب الالكتروني كما وتشمل مواد وانشطه و خبرات تدريبية مرتبطة بموضوع البرنامج التدريبي المعد ويتم التعامل معها من خلال الحاسب الالي .

ج- التدريب المتنقل بواسطة الجوال : التدريب عبر الجوال هو استعمال الاجهزة المحمولة في عمليات التدريب و دعم العمل الوظيفي ويسمح التدريب عبر الجوال للمشرفين والمحاضرين بتقديم موادهم التدريبية والمهنية على اجهزة الجوال المختلفة ومتابعة التمارين التدريبية والتعليم

الذاتي بسهولة من خلال برنامج خاص يسمى الناشر عبر الجوال إذ يتميز بسهولة استعماله وقدرته على نشر المواد التدريبية واضافة الصوت والصورة والفيديو والنصوص بلغات مختلفة . (الزنبقي، ٢٠١١: ١٨-١٩)

اهميه التدريب الالكتروني :

يُحدد اهمية التدريب الالكتروني في الآتي:

- تحسين نوعية المواد التدريبية واتاحتها بصورة الكترونية، يسهل تداولها وتطويرها باستمرار .
- التحرر من قيود المكان والزمان: فالعملية التدريبية يمكن ان تتم في اي وقت ومكان يوجد فيه المتدربين، وذلك باستعمال وسائط تعليمية متعددة مثل: المادة المطبوعة، والاشرطة السمعية، واشرطة الفيديو، والبريد الالكتروني، والهاتف، والحاسوب، والمؤتمرات المسموعة والمرئية، وغير ذلك، بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد كما في التدريب التقليدي .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والسماح للمتعلم بالتعلم الذاتي، كما يتيح له اختيار المقررات التدريبية التي لها علاقة بعمله او اهتماماته او اوضاع حياته الخاصة .
- تهيئة بيئة تدريبية اكثر اثارة للاهتمام، واكثر تحفيزاً وفاعلية .
- تقليل تكلفة التدريب، واختصار وقت التدريب، ورفع كفاءة المتدربين .
- تقدم تقنيات الأنترنت كلاً من ادوات التعليم المتزامن وادوات التعليم غير المتزامن في البرنامج التدريبي، فغير المتزامن مثل البريد الالكتروني، و ساحات الحوار تسمح للمتدربين بإدارة اوقاتهم بكفاءة، بينما المتزامنة حجرات الدردشة والمؤتمرات المسموعة والمرئية .
- يساعد التدريب الالكتروني على نقل الجو والبيئة من داخل اسوار المؤسسة التدريبية الى المنزل، مما يجنب المتدربين الشعور بالخجل عند القاء اسئلتهم او التعبير عن آرائهم .
- رفع كفاءة الموظف الذي لا يستطيع التفرغ للدراسة وهو على رأس العمل .

(حنان الزنبقي،٢٠١١ :٢٢)

ميزات التدريب الإلكتروني:

يتميز التدريب الإلكتروني بعدد من المزايا يمكن إجمالها في النقاط الآتية :

أ- مزايا خاصة بالمؤسسات التعليمية :

- تقليل مصروفات سعر وانتقال المتدربين : إذ أدى التدريب من طريق سطح المكتب إلى تقليل أوقات سفر المتدربين ، لأن البرامج متاحة في الوقت المناسب للمتدربين .
- استعمال أجهزة الكمبيوتر الشخصية: إن التدريب باستعمال الشبكة لا يتطلب قيام المتدرب بتثبيت برامج خاصة أو وضع إصدارات متعددة من تطبيقات الكمبيوتر.
- تخفيض تكلفة المواد المطبوعة والأقراص المضغوطة اللازمة للبرامج التقليدية ، إذ أن المتدربين يمكنهم الوصول إلى المواد المطبوعة من طريق شبكات الكمبيوتر.

ب-مزايا خاصة بالمدرسين :

- سهولة الدخول إلى الشبكة: من خلال الأدوات الحديثة ،يستطيع المتدرب الدخول بسهولة إلى شبكات الكمبيوتر والانترنت بقليل من المهارة والخبرة .
- سرعة الوصول إلى المعلومات الحديثة المعدلة : وهنا تتضح مسؤولية فريق التطوير الذي يتحرك بسرعة لإدخال أيه تعديلات جديدة في البرامج (توفيق ، ٢٠٠٣ : ٥٢-٥٧) .

معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني :

يواجه تطبيق التدريب الإلكتروني العديد من الصعوبات؛ حددها "**عبد الرحمن توفيق**" في النقاط الآتية:

- عدم كفاية مستلزمات التصميم والتنفيذ : تجنب التدريب من طريق الشبكة بالنسبة لمهارات الاتجاهات أو المهارات النفسحركية ، ما لم يكن لديك المواد الكافية ، فلن تتمكن من تحقيق النجاح إلا بتوافر كافة المستلزمات والمواد اللازمة لها .
- عدم كفاية المواد التدريبية : تجنب استعمال المواد التدريبية المصممة للتدريب التقليدي في برامج التدريب باستعمال الشبكات بدون إعادة تصميمها ، فبالرغم من أن البرامج الحالية إلا اننا

يجب ان نعيد النظر فيها ونعيد تصميم التعليمات والرسوم التي تتضمنها ، ونعيد تشكيلها، حتى تتوافق مع ما هو مستخدم على الشبكة. (توفيق، ٢٠٠٣: ٤٥-٤٩).

ويرصد الباحث معوقات أخرى لتطبيق التدريب الالكتروني، منها :

- تردد الوزارة في اتخاذ القرارات الحاسمة لدعم مثل هذه المشاريع الالكترونية .
- ضعف البنية التحتية في وزارة التربية والإدارات التعليمية في بذل أجهزة الحاسوب ومستلزماتها ، وتسهيل الاتصالات ، وعمل الصيانة الدائمة بالأنترنت .
- يحتاج إلى مدرس لديه الرغبة الذاتية في التعليم والتدريب وتطوير نفسه بنفسه من خلال اشتراكه في البرامج والدورات التدريبية

برمجيات تصميم البرنامج الالكتروني :

يوجد العديد من برمجيات تصميم التدريب الالكترونية والتي تختلف فيما بينها ببعض المزايا والخصائص إلا أن المنتج النهائي يعتمد على المصمم نفسه، وطريقة توظيفه لتلك الخصائص بالشكل المناسب، ومن أشهر تلك البرمجيات :

١- برنامج ون نوت OneNote

٢- برنامج كتبي الناشر kotobee publisher.

٣- برنامج فلبنق بوك ببلشر Flipping Book Publisher .

٤- برنامج فليب بوك ميكر برو FlipBook Maker Pro.

٥- برنامج آي بوك IBook الخاص لأجهزة آبل.

كما يمكن تصميم التدريب الالكتروني التفاعلي من خلال مواقع شبكة الإنترنت مثل موقع www.activetextbook.com اذ استخدم الباحث في الدراسة الحالية برنامج **(ون نوت)** لتحويل مادة البرنامج الالكتروني من حضوري الى الكتروني تفاعلي عن بعد .

برنامج ون نوت OneNote:

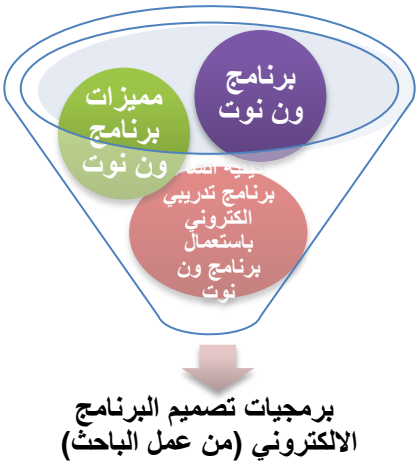
عبارة عن دفتر ملاحظات رقمي يهيء موقعاً واحداً لتجميع كافة الملاحظات والمعلومات الخاصة بالمدرب والمتدرب، كما يتضمن ميزات إضافية لإمكانيات البحث الفعالة تساعد في العثور

على ما يبحث عنه بسرعة، ويشمل دفاتر ملاحظات مشتركة سهلة الاستعمال تتيح إدارة التحميل الزائد من المعلومات والعمل مع الآخرين بفاعلية أكبر.

وبخلاف أنظمة تدوين الملاحظات على الأوراق أو برامج معالجة الكلمات أو أنظمة البريد الإلكتروني أو أي برامج إنتاجية أخرى، يسمح OneNote بتجميع النصوص والصور والكتابات الرقمية بخط اليد وتسجيلات الصوت والفيديو وغيرها وبتنظيمها بشكل أكثر مرونة، كل ذلك في دفتر ملاحظات رقمي واحد على جهاز الكمبيوتر. كما يساعد OneNoteعلى زيادة الإنتاجية من خلال الاحتفاظ بالمعلومات التي يحتاج إليها المتدرب في متناول يديه وتقليل الوقت المهدور في البحث عن المعلومات عبر رسائل البريد الإلكتروني ودفاتر الملاحظات الورقية ومجلدات الملفات والنسخ المطبوعة.

يشكل (OneNote،2010) جزءاً لا يتجزأ من (Microsoft Office،2010) ، مما يسهل عملية تجميع الملاحظات والمعلومات وتنظيمها والبحث عنها ومشاركتها بشكل أكثر فاعلية وكفاءة. وتمكّن إمكانيات البحث الفعالة من تحديد موقع المعلومات من نص داخل صور أو من كلمات منطوقة في تسجيلات الصوت والفيديو. كما تساعد الأدوات التعاونية سهلة الاستعمال الفرق في العمل معاً باستعمال كافة هذه المعلومات الموجودة في دفاتر ملاحظات مشتركة، سواءً في حالة الاتصال بإنترنت أو العمل من دون اتصال يوفر لك OneNote، من خلال وضع كافة معلوماتك في متناول اليد، حلاً للتحميل الزائد للمعلومات، مما يمكّن من العمل مع الآخرين بشكلٍ أكثر فاعلية، ويساعد في الاطلاع الدائم على أحدث معلومات المهام والجداول الزمنية وفرق العمل. كما يساعد الشكل وأسلوب العرض المألوفين لنظام Microsoft Office على تسهيل عملية بدء استعمال البرنامج في الحال، مما يقلل من الوقت الضائع وتكاليف الدورات التدريبية.

https://www.almrsal.com/post/948256



الشكل (٣) يوضح عناصر برمجيات تصميم البرنامج الالكتروني (اعداد الباحث)

مزايا برنامج Microsoft OneNote

- **يحسن سير العمل والتنظيم اليومي:** فكر في Microsoft OneNote على أنه دفتر ملاحظات يتألف من أقسام مختلفة ، ومع كل قسم يمكنك إنشاء عدد غير محدود من الصفحات ، يمكنك أيضًا سحب الملفات من الكمبيوتر أو الجهاز المحمول وإفلاتها في OneNote وحفظ المقالات والصور مباشرةً من الإنترنت – وتنظيمها في دفتر ملاحظاتك كما تراه مناسبًا.
- **يمنح OneNote وظائف البحث:** مما يسمح للمستخدمين بتحديد الملفات عبر دفاتر ملاحظات مختلفة بسرعة وسهولة، كما تشتمل عملية البحث على ميزة "التعرف الضوئي على الأحرف" والتي تتيح لك البحث عن نص في الصور نفسها وليس فقط أسماء الملفات، ميزة مرحب بها للغاية للمحترفين الذين يعتمدون على الصور ومصممي الويب والرسومات.
- **دخول سهل:** إذا كنت ترغب في الحصول على خيار العمل على أي مستند، فإن OneNote يعمل على تحسين إمكانية الوصول إلى المستندات. يمكنك إضافة ملاحظات أو حتى استعمال ميزة التسجيل الصوتي في OneNote وحفظ الأفكار. طالما كان التطبيق مثبتًا لديك ، فستتمكن من الوصول إلى جميع الميزات على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع.

- **يحسن الشفافية:** تعد مشاركة المعلومات بكفاءة أمرًا مهمًا لأي منظمة. في OneNote ، يمكنك مشاركة دفاتر ملاحظات OneNote ومحتوياتها مع أي شخص ، حتى إذا لم يكن البرنامج مثبتًا لديهم – لا يزال بإمكانهم عرضه.
- **يكون مفيداً في الاجتماعات** : خاصةً عندما تحتاج إلى مشاركة الملاحظات مع زميل عند مشاركة الملفات ، يمكنك تحديد الخيارين "عرض فقط" أو "يمكن التعديل" ، إذ سيظهر أي تعديل يتم إجراؤه على الفور لمراقبة الجودة.
- **حفظ تلقائي** : لا تفقد المعلومات أبدًا في OneNote ، لن تضطر أبدًا إلى حفظ المحتوى الخاص بك. على غرار Microsoft Access ، يحفظ OneNote تلقائيًا جميع المحتوى الذي يدخله المستخدمون في البرنامج ؛ تعمل مثل قاعدة بيانات وظيفية. بالنسبة لأولئك الذين يجدون في كثير من الأحيان أن بطارية أجهزتهم منخفضة في البطارية ، لا تقلق ، فقد احتفظ OneNote بنسخة احتياطية من أشيائك بنسبة ١٠٠٪ .
- **مجاني Microsoft OneNote:** كانت هذه خطوة إستراتيجية من قبل Microsoft ، مما مكن الباحثين والتربويين والمدربين من تدوين الملاحظات، ومنهم مستخدمي Windows و MAC و Android و iPhone لتنزيل التطبيق، إضافة لرواد الأعمال وأصحاب الأعمال الحرة والشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم.

https://www.almrsal.com/post/948256

فوائد برنامج One note:

١. OneNote للتعاون والمشاركة بين الأشخاص:

- يمكنك مشاركة ملف OneNote مع أشخاص آخرين، ويمكن مشاركة دفاتر الملاحظات للعرض أو التحرير.
- وبما أن OneNote يحفظ تلقائيًا في أثناء عملك، يمكن لعدة مستخدمين التعاون في الوقت نفسه على الملف نفسه .
- ونادراً ما تحدث أي مشاكل عندما يكون هناك عدة مستخدمين يقومون بتحرير الملف نفسه.

- فقام OneNote بتغطية هذا من خلال علامة التبويب "السجل"، إذ يمكنك عرض المراجعات السابقة لتتبع التغييرات واستعادة إصدارات الملفات.

٢. تأمين المعلومات المهمة:

مثل أي برنامج يخزن المعلومات، يحتاج هذا البرنامج إلى إجراءات أمنية لضمان أن الأشخاص الذين يجب أن يكون لديهم حق الوصول فقط للملف هم من يفعلون ذلك، فيحتوي OneNote على وظيفة حماية الأقسام الفردية بكلمة مرور، وتأمين المعلومات من خلال معيار التشفير DES..

فضلاً عن ذلك، إذا ظل OneNote غير نشط لمدة زمنية محددة، فإنه يقوم تلقائيًا بتأمين الأقسام المحمية بكلمة مرور لضمان الحفاظ على خصوصيتها.

٣. تسجيل الأفكار والمعلومات في أثناء التنقل:

- تم تصميم OneNote للاستعمال على أي جهاز.
- فهو متوافر على جميع أنظمة التشغيل الرئيسية بما في ذلك iOS و Android.
- لذلك من خلال مزامنة دفاتر OneDrive عبر أجهزة متعددة، يمكن للمستخدمين الوصول إلى جميع ملاحظاتهم او المادة العلمية المنشورة في البرنامج او النشاطات التي يكلفون بها ، فضلاً عن إنشاء ملاحظات جديدة او مشاركات ، بغض النظر عما إذا كانوا في البيت أو في الخارج.
- يمكن من خلاله أيضًا عمل تطبيقات ملفات الإنجاز الإلكترونية.
- ويمكن إضافة أيضًا النصوص والجداول والصور والروابط إلى التطبيق.
- فإذا كنت تستخدم جهازًا مزودًا بإمكانية اللمس، فيمكنك الكتابة أو الرسم مباشرة في النظام.
- ويمكن لـ OneNote مسح النص المكتوب بخط اليد ضوئيًا وتحويله إلى نص مكتوب.

٤. تدوين الملاحظات بالوسائط المتعددة:

- القدرة على إدخال نص معالج أو مكتوب بخط اليد، وصور وأنواع وسائط أخرى ممكنة من خلال Microsoft Word ، يتيح لك OneNote تسجيل الصوت والفيديو مباشرة في دفتر

ملاحظاتك، وهذه خاصية مميزة لتوثيق الاجتماعات ومشاركتها مع المتدربين او المتدربين فيما بينهم.

- يمكن لـ OneNote أيضًا التعرف الى الكلمات المنطوقة، بحيث يمكنك البحث في التسجيلات للعثور على ما تبحث عنه بالضبط.

٥. إمكانية دمج OneNote مع برامج أخرى:

إن الشيء المميز في Office 365 هو أن تطبيقاته تتكامل ببساطة وبشكل مثالي.

- فيمكن مزامنة OneNote مع Outlook، مما يتيح لك إرسال المعلومات من رسائل البريد الإلكتروني مباشرة إلى OneNote.
- وبالمثل يمكن إرسال الملاحظات عبر البريد الإلكتروني مباشرةً من OneNote

https://innovations-2021.tech/onenote-21/

ون نوت (OneNote) في التعليم:

هناك طرائق عدة رائعة يمنحها لك برنامج OneNote لتساعدك في فصلك الدراسي:

١- التنظيم

- OneNote متعدد الاستعمالات وهو يناسب التقسيمات المفضلة في تدوين الملاحظات لأي شخص.
- فيمكنك تنظيم دفاتر الملاحظات الرقمية حسب الأقسام والصفحات بطريقة تناسبك.
- يحب البعض تنظيم المعلومات على أساس الوقت؛ الأسبوع الأول، الأسبوع الثاني، الأسبوع الثالث.
- يحب الآخرون التنظيم حسب المحتوى، الفصل الأول، الفصل الثاني الفصل الثالث.
- ويقوم الآخرون بجمع كل شيء معًا في كومة مع القليل من التنظيم أو بدون التنظيم، وهو خيار متاح في OneNote. (الجابري والتركي ، ٢٠٢١: ٢٥)

٢- الوصول إلى المحتوى والتعاون ومشاركته

- باستعمال تقنيات مثل OneNote ، يمكن للمدربين مساعدة المتدربين على التعلم لمدة طويلة بعد انتهاء وقت الفصل الدراسي.
- إذ تظل الملاحظات موجودة على البرنامج بمرور الوقت.
- ويمكن الرجوع إليها لمراجعتها وفهمها مرارًا وتكرارًا.
- يمكنك الوصول إلى الملاحظات بسهولة ومشاركتها مع المتدربين الآخرين في الوقت نفسه من خلال تعاون الأقران.
- يمكن مزامنة الملاحظات او النشاطات تلقائيًا مع OneDrive والوصول إليها من كمبيوتر محمول أو كمبيوتر لوحي أو حتى هاتف محمول، بعد مدة طويلة من انتهاء الدرس.
- يشبه الأمر امتلاك نسختك الخاصة من كل ملاحظة او نشاط او مشاركة يتم تدوينها، من أي جهاز يمكنه الدخول على الإنترنت، في أي وقت وأي يوم من أيام السنة.

٣- تقديم المحتوى

- في كثير من الأحيان لا يكفي النص لتوضيح وجهة النظر، ولكن باستعمال OneNote، يمكن بسهولة إضافة نص وصور وصوت وفيديو إلى أي صفحة.
- احتوائه على لوحة تتيح التوسيع حسب الرغبة، لإضافة المزيد من الملاحظات والانشطة التدريبية والمحتوى التدريبي حسب الحاجة.
- عند التقديم المباشر، يمكن التصغير والتكبير لتكبير مناطق الشاشة التي يراد الانتباه إليها من قبل المتدربون.
- يمكن كتابة الملاحظات أو كتابتها بخط اليد، باستعمال الحبر الرقمي الحر.
- يمكن إضافة تعليقات توضيحية للمستندات للفت الانتباه إلى نقطة معينة.
- يمكن بسهولة إدراج صور، أو إضافة صور مخصصة عبر هاتفك المحمول في منتصف العرض.
- يمكن أيضًا للمدرب أن يعرف من خلال هذا البرنامج كيفية عمل ملف إنجاز او نشاط او مادة تدريبية للمدرب .

٤- السماح بأساليب التدريب المرنة

- هناك العديد من الأشياء التي يجب إدارتها في الجلسة التدريبية ويتيح OneNote للمدرب اتخاذ قرار بشأن أفضل طرائق التدريب لاستعمالها.
- يسمح OneNote بمراجعة المواد القديمة بسهولة ويهيئ طرائق متعددة لمراجعة المنهج، ووضع التعليقات والإجابات من قبل المتدربين.
- تعد إضافة محتوى جديد عملية سهلة وبسيطة ويمكن للمدرب تخصيص التعليمات المضافة جديدًا بناءً على احتياجات أي متدرب واهتماماته. (العيلة ، ٢٠١٢: ٦٦)

ثانياً : أنماط التعلم:

مفهوم أنماط التعلم :

يعد مفهوم "أنماط التعلم" من المفاهيم التي ظهرت نتيجة تطور البحث في مجالات كل من علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، ويرجع استعمال هذا المصطلح أو المفهوم الى القرن التاسع عشر، إلا أن الدراسات العلمية الجادة لأنماط التعلم لم تنشط إلا في الخمسينات من القرن العشرين، واستمرت خلال الستينات، والسبعينات، وازدهرت في الثمانينات بظهور نماذج لأنماط التعلم تعد من اشهر، واكثر النماذج اعتماداً في الابحاث النفسية والتربوية، مثل: نموذج انتويستل (Entwistle) ، ونموذج كولب (Kolp) ، ونموذج بيجز (Biggs) ، وغيرها الكثير.

وقد اختلف الباحثون في تحديدهم لمفهوم أنماط التعلم، وصاغوا لها تعريفات اختلفت باختلاف النظريات التي يستندون اليها في فهمهم لعملية التعلم، إذ رأى انتويستل (Entwistle) ان مفهوم نمط التعلم "يستخدم لوصف العمليات البسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم في اثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف الى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى ان نمط التعلم يعد وصفاً لعمليات التكييف المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية. (Entwistle,1984: 3)

ويشير **كولب** (Kolp) الى ان نمط التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في ادراك ومعالجة المعلومات في اثناء عملية التعلم، ويقسمها الى اربعة أنماط هي التقاربي (Converger) والتباعدي (Diverger) والاستيعاب (Assimilator) والتكييف (Accommodator) . (kolp,1984:259)

ويرى **شمك** (Schmeck) انه " طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه". نقلاً عن (الدردير،٢٠٠٤، ١٥٩).

ويعرفه **دن ودن و برايس** (Dunn, Dunn & Price) بانه "طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئة، العاطفية، الاجتماعية، المادية، أو الطبيعية، تؤثر على قدرة الفرد على ان يتمثل ويحتفظ بالمعلومات او القيم او الحقائق او المفاهيم" . نقلاً عن (أبو هاشم وكمال،٢٠٠٧: ٥٢).

كما يرى كل من **فيلدر و سيلفرمان** (Felder & Silverman) أنماط التعلم بانها: "مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، التي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية ادراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم." (Felder & Silverman ,1988,P.674) .

"وقد وصف فيرمونت (Vermunt) مفهوم أنماط التعلم في مصطلحات: استراتيجيات المعالجة، وتتضمن الوعي بأهداف التعلم، واغراض التدريبات التي تستخدم لتحديد ما تم تعلمه، واستراتيجيات التنظيم، التي تفيد في ادارة عملية التعلم، والنماذج العقلية للتعلم، وتشمل ادراكات المتعلم لعملية التعلم، وتوجهات التعلم، التي توصف كأهداف شخصية، ونوايا، وتوقعات تستند الى الخبرات السابقة." (Vermunt, 1996,P.26).

وتعرفها **(مني ابو ناشي)** بانها "عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة، والتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الافراد، لكي تشكل طرائق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الافراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط

في المجال المعرفي، ولكن ايضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الصف او خارجها" . (ابو ناشي،١٩٩٦ :١٦).

ورأى (عصام نجيب الفقهاء) أنها: "تركيب مفاهيمي يحدد طرائق الادراك والتذكر وحل المشكلات، ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات، ومعالجتها، ودمجها في بنائه المعرفي، وخزنها في ذاكرته الطويلة المدى، واستعمالها في مواقف حياته المختلفة." (الفقهاء،٢٠٠٢ :١٣).

ولدى مطالعة الآراء السابقة استخلص الباحث مجموعة من النقاط اجتمعت حولها معظمها هي:

١- نمط التعلم هو طريقة في معالجة المعلومات، أو طريقة لحل المشكلات .
٢- الدور الكبير الذي تؤديه كل من بيئة التعلم، والخبرات السابقة في تحديد نمط تعلم الفرد (طريقته في معالجة المعلومات) .
٣- يتوصل المتعلم من خلال استعماله لأنماط التعلم الى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف الى مخزونه المعرفي .
٤- تتأثر أنماط التعلم بالعوامل الاجتماعية، والانفعالية، والبيئية والنفسية .

افتراضات نظرية أنماط التعلم:

كأي نظرية، تقوم نظرية أنماط التعلم على عدد من الافتراضات التي يتعين دراستها والتحقق منها. ومن هذه الافتراضات ما يلي:

- لكل فرد نمطه المميز في التعلم، الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر.
- يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية ويسر وديمومة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها متوافقاً مع نمط تعلم المتعلم.

- يكون التعلم اقل كفاءة وفاعلية و ديمومة، وأشد صعوبة إذا كان عرض المعلومات أو تقدمها مغايراً مع نمط تعلم المتعلم.
- يتمايز الأفراد في استقبالهم للمعلومات على متصل ما بين الاعتماد على الخبرات الحسية المباشرة، والتجريد المفاهيمي غير المباشر (Kolb,1984: p5)
- يتمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات ما بين : استيعاب المعلومات من طريق الملاحظة و التأمل Réflective observation ، والتجريب النشط القائم على الفعل Active experimentation .
- يكون تعلم افراد الخبرات الحسية المباشرة Concrete expérience أفضل من خلال الوعي الشعوري Learning form Feeling ، لما ينشأ عن هذه الخبرات المباشرة القائمة على الاحتكاك المباشر بالآخرين و تمثل خبراتهم .
- يكون تعلم أفراد التجريد المفاهيمي Abstract conceptualize أفضل من خلال التفكير Learning by thinking والتحليل المنطقي للأفكار والمعلومات والمعارف التي يستقبلوها.
- يكون تعلم أفراد الملاحظة والتأمل Réflective observation ، أفضل من خلال التعلم بالمتابعة Learning by watching ، القائمة على البحث عن المعاني والدلالات وتعدد الرؤى والأبعاد.
- يكون تعلم أفراد التجريب الفعليActive experimentation ، أفضل من خلال التعلم بالعملLearning by doing ،القائم على تفعيل الأفكار وجعلها تعمل ، والخروج باستنتاجات حول مصداقيتها في أرض الواقع .
- مكن تكييف أي منهج لمقابلة متطلبات نمط التعلم المميز لأي طالب. من خلال أسلوب عرض المعلومات واستراتيجيات معالجتها.
- تكييف المنهج أو المقرر لمقابلة أنماط التعلم الرئيسي المميز للطالب يجعل التعلم أيسر، وأكثر فاعلية، وأقل عبئاً ، وأكثر بهجة، وأدوم احتفاظاً.
- مراعاة المدرسين أو الآباء لأنماط التعلم الرئيسة المميزة لطلابهم أو أبنائهم خلال عرضهم للمعلومات، يفرز تعلما أكثر فاعلية، وأقل عبئا ، وأكثر بهجة، وأدوم احتفاظا .
- ينتج عن توافق عرض مادة التعلم لأسلوب تعلم المتعلم ما يلي:

- اتجاهات إيجابية نحو مادة التعلم.
- زيادة إنتاجية التعلم والمتعلم.
- ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- ارتفاع الميل للابتكارية والإبداع .
- انخفاض العبء على المدرس ، وزيادة بهجة المتعلم. (الزيات، ٢٠٠٤: ٥٥٢-٥٥٣) .

العوامل المؤثرة في أنماط التعلم:

يمكن أن نلخص أهم العوامل المؤثرة في اختلاف الأفراد في أنماط تعلمهم كما يلي:

- طبيعة التصورات و التمثلات التي يكونها المتعلم عن وضعية التعلم Learning situation فكلما انتبه المتعلم إلى تأثير معارفه السابقة التي قد تكون غير دقيقة أو غير كافية، كان ذلك عاملاً إيجابياً لحصول تعلم جديد .
- نوعية المعارف والمعلومات المكتسبة والمرتبطة بموضوع التعلم Learning product فكلما كان المتعلم قادراً على ربط مكتسباته والتنسيق بينها وبين ما هو مطلوب منه إنجازه ،كان ذلك حافزاً على التعلم الصحيح.
- العمليات والاستراتيجيات التي يوظفها في أثناء التعلم، أي أن العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد سواء تعلق الأمر بالفهم أو التحليل أو التركيب أو التقويم أو غيرها تبقى رهينة بما تقتضيه الوضعية. فالوضعية المعقدة تتطلب عمليات وإجراءات تناسبها.
- طبيعة الأدوات والوسائل الموضوعة رهن إشارة المتعلم فكلما أعطيت الفرصة للمتعلم لكي يختار وينسق مجهوداته بأشكال مختلفة، كانت الوضعية مفيدة أكثر . (أمزيان،٢٠٠٥ :٢٠)

خصائص أنماط التعلّم :

هنالك مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أنماط التعلم بصورة عامة وهي :

١- أنماط تعلم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير إلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإدراك، أو التفكير، أو حل المشكلات .

٢- أنماط التعلم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ إنها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما للشخصية ككل .

٣- تتصف أنماط التعلم بالثبات النسبي ، مع قابليتها للتغيير أو التعديل ، ولكنها لا تتغير بسرعة في أثناء حياة الفرد ، وهذا يعني أنه يمكننا التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف المختلفة بدرجة عالية من الثقة .

٤- أنماط التعلم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف أنه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة.

٥- إن المتعلمين في الصف الواحد يتعلمون بأنماط متنوعة ، و إن أداء هؤلاء المتعلمين في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصيلهم يتأثر ايجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأنماط تعلمهم (الشرقاوي ،٢٠١٢: ٦٦).

أهمية التعرف الى أنماط التعلم:

- إن المدرسين الذين يستطيعون فهم المزيج متغاير الخواص أو العناصر من أنماط التعلم يستطيعون بصورة أفضل أن يكيفوا ويعدلوا أساليب التدريس وكذلك المواد والأدوات لتلائم أنماط التعلم لدى طلابهم .
- أن فهم أنماط التعلم يجب أن يكون وسيلة مؤهلة للطالب وضرورة أساسية ملحة إذ أوضحت دراسات عدة أن الوعي وإدراك أنماط التعلم يمكننا من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات .

- أنه عندما يحدد المدرسون الاحتياجات الخاصة بطلابهم ويدرسونهم بالطريقة التي يفضلونها في التعلم فإن هذا يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب وتحصيلهم زيادة دالة احصائياً.
- فالطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بالتعلم بدرجة أكبر عندما يتعلمون من خلال أنماط تعلمهم المفضلة فضلاً عن زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى من المواقف التعليمية التي لا يتم فيها تدعيم أنماط تعلمهم .
- فأنماط التعلم الملائمة يستطيع الطلاب من خلالها الافادة من طريق إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وتأثيرا وفعالية ومن خلالها أيضا يستطيع المدرس التعرف الى الطلاب غير التقليديين ويصبح مدركا لمواطن الضعف لدى طلابه.
- أن الأبحاث التي تناولت الانماط توصلت الى أن البرامج التربوية التي تبنى على أساس أنماط التعلم تؤدي إلى زيادة التحصيل .
- وعند استعمال التكنولوجيا كوسيلة للتدريس يجب أن يضع المدرس نصب عينه عملية تصميم الموقف التعليمي وأنماط التعلم، إذ أن حاجة المدرسين للوعي بالفروق بين الطلاب يجب أن ينصب على فهم أنماط تعلمهم المفضلة عند التخطيط لإدماج التكنولوجيا داخل الفصل المدرسي إذ أن فهم كيفية تأثير هذه الأنماط على عملية التعلم والتدريس من الأشياء المهمة التي تعمل على تحسين التعلم . (Takacs,et al.,1999)
- ويذكر شاوجهنسي (Shaughnessy ,1998) أنه قد وجدت زيادة في التحصيل والتحسين في عملية التعلم لدى المتعلمين الذين استخدم مدرسوهم طريقة تدريس تعتمد على أنماط التعلم بدلاً من الطريقة التقليدية في جميع المستويات التربوية في الولايات المتحدة لذا فمن المحتمل غالبا أن تصبح أنماط التعلم تكليف أو أمر رسمي لازم بالنسبة للمدارس في العقد القادم نظرا لتأثيرها الإيجابي في عملية التعلم.
- فنمط التعلم يمثل مبدأ رئيسياً مهماً في تصميم المناهج وتقييم التدريس والتعلم وبالتالي فدور المدرس في العملية التعليمية يجب أن يكون بتأكيد الوعي بدمج الأسلوب في توجهه لمهمة التدريس والتعلم، والغرض النهائي من تقدير نمط التعلم سيكون لتعزيز الشخصية الفردية في عملية التدريس والتعلم. (Rayner & Riding .1997)

- وهذه الأنماط تنمي انتباه المربين، لأنها تمدهم بخصائص ثابتة وكافية لتخطيط استراتيجيات التعلم، كما أنها تعطي المربين من خلال الأبحاث التي أجريت اتجاهات جديدة لعمل تغييرات في الفصول المدرسية ومن هذه الاتجاهات فتح الفصول لأكثر من طريقة واحدة لفهم العمل الذهني وتصنيف الاختلافات الاجتماعية والأنشطة الاختيارية وهذه الجهود الهدف منها إيجاد واتاحة الفرص للطلاب لاستعمال قواهم المتنوعة في التعامل مع الأدوات والموضوعات المدرسية.
- فاستعمال نمط التعلم المناسب يقوم بدور مهم في زيادة مستوى التحصيل، وتطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، كما أشارت نتائج الأبحاث إلى أن استعمال نمط التعلم المناسب يسهم في تفوق الطالب في المهارات التي يفتقر إليها كما يركز على المتغيرات التي تؤثر في الموقف التعليمي، وفي تطوير التفاعلات والتكامل بين الطلاب في أثناء عملهم للوصول إلى الهدف (ديفيد وروجر، ١٩٩٨: ١٥) .
- ولكي نعد طلابنا لتحديات المستقبل، يجب أن نساعدهم على تغيير أنماط تعلمهم التي ربما لا تكون غالبا مشجعة وإعطائهم الفرصة للتعلم من خلال الأنماط التي تكون غالبا مفضلة لديهم.
- وللنجاح في عملية التعلم يجب أن يكون المدرسين مدركين لأنماط تعلمهم ، وأن المدرسين الذين يهتمون بأنماط التعلم يجعل ذلك اتجاههم ومواقفهم للتدريس تركز على كيف يتعلم المتعلم والخصائص الفريدة لكل متعلم، والفرق الأساسي بين نظريات أنماط التعلم هو أنها تركز وتهتم بالفروق في المعالجة والعمليات في أثناء التعلم.
- وعندما لا تناسب أنماط تعلم المتعلم فإن ذلك يجعلهم يعملون برداءة في الاختبارات ولا تكون لديهم الحماسة في دراسة المقررات أو المناهج أو الثقة في أنفسهم وفي بعض الحالات يرسبون في المواد وهذا ينعكس أيضا على المدرسين ويجعلهم ناقدين لطلابهم ويجعلهم يشكون في كفاءتهم المهنية، ويجعل الطلاب مصدر إزعاج ومهملين وغير منتبهين . (Felder,1993:44)

أهمية أنماط التعلم:

- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في العديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم.
- رفع تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية.
- دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية.
- تحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة الأساتذة على التنبؤ به.
- إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم.
- علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
- تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلاب.
- مساعدة المدرسين على تغيير وتطوير طرائق التدريس وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب.
- إعداد موضوعات متطورة للبحث في مجال علم النفس التربوي تدعم مجالات التعليم وتستخدم كأدوات للحصول على المعلومات التي تساير التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع. (راشد،٢٠٠٥: ٦١-٦٥)

مما سبق نستنتج أن لأنماط التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على كل من المتعلم والمدرس ومصممي المناهج التربوية فبمعرفة أنماط تعلم الطلاب يسهل على المدرس إعداد دروسه وكيفية إلقائها وكذا مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب لتعد طرائق التدريس وفقها كل حسب قدراته، كما أن فهم المتعلم وعلمه بأنماط تعلمه تزيد من توافقه دراسيا وتميزه وتعد أيضا عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم بالرغم من عدم اختلاف علماء النفس التربويين كثيرا حول أهمية أنماط التعلم، إلا أنهم تعددوا واختلفوا بشأن الاستعمال التطبيقي لها فظهر أكثر من نموذج من نماذج أنماط التعلم.

أنماط التعلم وطريقة التدريس :

إن طريقة التدريس ليست بشيء منفصل عن المادة العلمية ، أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشتمل على المتعلم وقدراته وحاجاته، والاهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والاساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم، ومن شروط الطريقة الجيدة: استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، واتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه وإشعارهم بإشباع الدوافع التي تدفعهم إلى التعلم (زاير وآخرون، ٢٠١٣: ٣٨).

ان المتعلمين الذين نعلمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، وبينهم اختلافات متعددة تؤثر في رغبتهم في التعلم، وفي قدرتهم على التعلم، وفي سرعتهم في التعلم، وفي ما يفضلونه من طرائق تعليم وتعلم، فإذا أردنا إن نساعد هؤلاء الطلبة على تحقيق أهداف المناهج والمقررات المخططة لهم فلا بد من أن يكون التعليم متفقاً مع خصائص وسمات الفئات المختلفة من هؤلاء الطلبة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٦).

وقد لا يكون متاحاً لنا أن نعلم كل متعلم بالنمط المفضل عنده أو الطريقة التي يفضلها بشكل دائم، ولكن بإمكان التنوع في طرائق التعلم، ونماذجه داخل الصف، أو نكيف طريقة التدريس بأسلوب نجعل فيه لكل متعلم نصيباً من الدرس، فضلاً عن إمكانية تكييفه مع ما يفضله أقرانه في أحيان أخرى من طريق مراقبة الكيفية التي يتعلم بها الأقران، وهذا يعني أن بإمكان المدرس ان يعدل طريقته وأسلوبه في التعليم ليكون أكثر استجابة لحاجات المتعلمين (عطية، ٢٠٠٦ :٤٧) .

والحق أن العمل على تنويع طرائق التدريس في التعليم يضمن حقاً من حقوق الانسان المشروعة قانونياً، التي نصت عليها الاتفاقات الدولية الخاصة بكون (يحق لكل فرد الحصول على تعليم متميز من دون تفرقة بين المتعلمين سواء على أساس القدرات أم الثقافات أم المستوى الاقتصادي) ومن هنا التزمت الدول جميعها التي وقعت هذه الاتفاقيات باعطاء تعليم يراعي خصائص الطلبة ويقدم المناهج المقررة على كل مرحلة بطرائق متنوعة تناسب احتياجات كل طالب،

ومن الجدير بالذكر أن النهضة التعليمية على مستوى العالم ركزت في البداية على الحق في التعليم للجميع، ثم تطور الهدف وأصبح الحق في التعليم متميزاً للجميع (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٧) .

وبناءً على ما تقدم فإن نجاح المدرس في مهمته التعليمية يعتمد على تنويع طرائق التدريس والأنشطة، وتنظيم المواقف التعليمية بطريقة تشجع الطلبة جميعهم على التعلم والانغماس فيه، وقد عمد الباحث الى استعمال ثلاثة او اربعة طرائق في الدرس الواحد تحاكي انماط التعلم المختلفة لدى المتدربين لتحقيق توافر فرص تعلم متكافئة للجميع .

العوامل المؤثرة في تباين أنماط التعلم:

١) محدد الفروق الفردية:

تعد الفروق الفردية دالة لتمييز أنماط التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو. (عبد القادر،١٩٧٤: ٢٨٤)

ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف الى ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعد مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية، والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والإثارة، والقدرة على احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد ، والتي تؤدي دورا في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد، والتي تؤدي دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشافات لدى الفرد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والإفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع الى النظرية التي طورها **بياجيه** (Piaget) ويحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ، عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الادراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا بها والتغلب

على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة، وهذه العبرة طبقاً **لـ(بياجيه)** تحافظ على خاصيتين من استعداداتنا الإدراكية:

الأولى: مجال المؤثر ليس متجانساً، ويدرك البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا وحيوية عن الآخرين.
والثاني: اتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل، بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزيد وتقل كلما تزيد واحدٌ عن الآخرى. (دبرلاين، ترجمة، بدير،١٩٩٣، ٢٩٩).

وإذا اعتبرنا أن اختلاف أنماط التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأنماط التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم المختلفة، والمتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات، إذ تعد أنماط التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك وتعلم الطلاب، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أنماط التعلم ففي الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين الطلاب، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب واعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة. (منسي وآخرون،٢٠٠٢، ٣٧٢).

ومن جهة أخرى تصل إلى نوعين أساسيين من الفروق بين الأفراد، هما فروق في الدرجة وفروق في النوع فالفروق في الدرجة يمكن أن تقاس بمقياس واحد، نرتب على أساسه الإفراد مثلا في الصفات الجسدية من طول وقصر والعزوف في النوع لا تخضع لقياس عام لعدم وجود صفة مشتركة يمكن إخضاعها لمقياس واحد.

٢) العامل البيئي:

نعني بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعاً قوياً إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة، كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية والعادات وما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالاً كعوامل التغذية والصحة ووجود الأبوين وفقدانهما أو فقدان أحدهما ومستوى التعليم اللذين حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميز لحياتهما، وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد، والانفعالات التي تعرض فيها حاجة الفرد للتعبير عن ذاته أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب السلوك وما يشمله من كمال أو نقص في إطار توجيهه وتعليمه، ومراعاة حقه، وما يقدم له من احترام وتبني، أو رفض وانكار، نتيجة الاحتكاك ببيئته (سخري، ٢٠١٨: ٣٣).

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه إلى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله إن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ، ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز إلى التمايز. (الديدي،١٩٩٧: ٥٠) .

وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة، بحكم قابليتها للتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الإتجاه، ومن أشهرها دراسة **البورث جوردون** (Gordon All port,1993) على ٨٧ طفلا انجليزيا تتراوح أعمارهم بين ٤-١٤ سنة، في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة إذ خلصت إلى أن الأطفال يتناقص ذكاؤهم تبعا للمدة التي يقضونها في هذه البيئة المنعزلة، فمقارنة الأطفال الصغار الذين أمضوا سنوات أقل في هذه المراكب أظهرت أن ذكاءهم أفضل من ذكاء إخوتهم الكبار الذين أمضوا سنوات أكثر، ومن دراسات أثر البيئة دراسات الأطفال في بيوت التبني ومن أمثلتها ما قام به

(speer,1940) والتي خلص فيها الى أن إبداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة الفقر والحرمان العاطفي في أسر بديلة توافرت لديها فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أدى إلى ارتفاع نسبة ذكائهم. (المنسي وآخرون،٢٠٠٢: ٣٥٥).

على اعتبار أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية المتعلم وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية والتي منها الإعمام، والاستنتاج والتحليل، والإبداع، والتفكير، وحل المشكلات واذا اقتربت هذه البيئة من الدرجة المثالية المطلوبة التي تكون في الغالب مشبعة بالاهتمام ومبنية على الإخلاص والنصيحة وروح التعاون، مميزة بالانتظام المادي المشكل من عناصر جمالية ذات بعد نفسي تعليمي، من مثل الألوان وانتظام الأثاث والإنارة. "إن تنظيم البيئة الصفية اي عملية هندسية التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم." (قطامي وقطامي،٢٠٠١: ٣٨٢).

وبهذا الأساس فإن الطالب يقبل على تناول المعلومات ويحيا في بيئة تحقق له السعادة بمفهومها الطفولي، "تستطيع الحياة المدرسية أن تنمي فيه العادات والاتجاهات الاجتماعية السليمة...كما أن للمدرسين آثاراً مهمة في تكوين فكرة الطالب عن نفسه وتكوين شخصيته." (المنسي وآخرون،٢٠٠٢: ٣٥٨).

ويؤكد فتحي جروان على أهمية العامل البيئي بقوله : "إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، واذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو محكومة بالعوامل الوراثية، فإن ما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية، واذا كانت العوامل البيئية مواتية، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مداه وأما إذا كانت فقيرة ومحبطة فإن نمو الفرد سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته المورثة." (جروان،٢٠٠٢: ٢٣٣).

والعامل البيئي بهذا الاعتبار هو أحد العوامل المهمة التي تؤثر في تكوين وتكيف أنماط التعلم لأفراد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم الذاتية.

٣) العامل الوراثي:

تحدد الوراثة القابلية القصوى للتعلم، بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، من طريق انتقال الصفات ويدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات إذ أن جزءاً كبيراً من مختلف الخصائص والسمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى ب DNA ومن أبرز الدراسات التي تناولت بحث عامل الوراثة في موضوع يرتبط بالتعلم وهو موضوع الذكاء، هو ما أشار إليه خيري المغازي عجاج بقوله: (وكانت دراسات "هيرندون،١٩٥٤ "والتي حاول من خلالها إثبات المحددات والحتميات الوراثية للذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة ومستوى الذكاء، واستنتج بأن أثر الوراثة على مستوى الذكاء يمتد ما بين ٥٠-٧٥%) . (عجاج،١٩٩٨ :٣٧- ٣٨)

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القابليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.

مع أن هناك عوامل أخرى تندرج تحت تأثير العاملين اللذين سبق ذكرهما، أو تحت احدهما، وأكدت نتائج هذه العوامل أو أحدها النتائج المهمة، لصالح هذه العوامل ومنها:

أ- **الفروق في الجنس** : إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد **ذلك شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة** إذ أشارا إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، إذ تبنيا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع. (عبد الحميد، و خليفة،٢٠٠٠: ٥٧-٥٨)

وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة الى أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الاخرى، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات

وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن للهرمونات دوراً فعالاً في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.(علوان،٢٠٠٢: ٢٤٨)

ب-**متغير العمر الزمني:** نظرا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستعمال لدراسة ومقارنة الفروق بين الأفراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعددة إذ يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعد تراكم الخبرة الزمنية مؤشراً مهماً في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور إذ أكد **بياجيه** في نظريته هذه الشرطية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في الوقت نفسه قدراتهم التعليمية، إذ حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناءً على مقاييس ملائمة للأعمار الزمنية للأفراد، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقدم العمر ، إذ يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم بوصفه قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للإفادة من خبراته التعليمية وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني. (النبهان،٢٠٠٤: ٣٣٠).

كيفية الإفادة من أنماط التعلم:

تختلف أنماط التعلم من متعلم إلى آخر داخل الفصل الواحد ومن هنا لا بد من مراعاة أنماط المتعلمين جميعهم، ولكن كيف يمكن ذلك؟ هل سيتم تخصيص مدرس خاص لكل متعلم حتى يوفق

بين أسلوب تدريسه وبين تفضيلات المتعلمين التعليمية؟ بالتأكيد من المستحيل ذلك في ظل التعليم العام لكن من تلك النقطة ينبغي على المدرس مراعاة النقاط الآتية حتى يمكنه مراعاة تفضيلات طلابه التعليمية:

- ليس من الضروري مراعاة نمط تعلم الطالب طوال الحصة، بل مجرد توزيع زمن الحصة بحيث يراعي كل جزء منها نمط تعلم معين.
- ينبغي على المدرس مساعدة الطالب على معالجة مهام التعلم التي لا تتناسب ونمط تعلمه.
- نجاح المدرس يتوقف على قدراته على لمس أنماط تعلم الطالب أثناء الدرس. (العيلة،٢٠١٢: ٥٨)
- ينبغي أن يحاول المدرس مراعاة أنماط تعلم طلبته جميعهم.
- طريقة تدريس المدرس هي المظلة التي يجب أن تغطي طرائق تعلم الطلبة جميعهم .
- إن مساعدة كل طالب على فهم نمط تعلمه هي بالأساس مساعدته على اكتشاف قدراته ومواهبه التي يمكن أن ينميها ويفيد منها داخل وخارج المدرسة. (شاهين، ٢٠١٠ :٩٩)

تصنيف أنماط التعلم:

تشير الادبيات التربوية الى وجود اكثر من تصنيف لأنماط التعلم ولعل تعددها يرجع الى تعدد الاسس التي بنيت عليها تلك التصنيفات ،والى تعدد المداخل التي تفسر انماط التعلم من حيث الفروق الفردية بين المتعلمين، كالمدخل الذي يتمركز حول المعرفة ومعالجتها الذي على اساسه قامت الانماط المعرفية، والمدخل المتمركز حول شخصية المتعلم الذي على اساسه قامت انماط الشخصية، والمدخل المتمركز حول نشاط المتعلم والوسائط التي يتلقى منها المعلومات الذي قامت عليه انماط التعلم الحسية، والمدخل المستند الى الدماغ الذي قامت عليه انماط التعلم، بحسب وظائف نصفي الكرة الدماغية الايسر والايمن والمتكامل ، ونتيجة للاهتمام المتزايد بدراسة الفروق الفردية في مجال انماط التعلم والتفكير ظهرت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في هذا المجال، وتمخض عن ذلك العديد من النماذج التصنيفية لأنماط التعلم التي تنطوي على مضامين معرفية (عطية، ٢٠١٦ :٣٨).

ولذا اختار الباحث تصنيف (عطية ،٢٠١٦) لأنماط التعلم ، وذلك لأسباب منها ، قربه من البيئة العربية ، وشموله للتصنيفات الموضوعة للأنماط، وارتباطه بالتعليم والتربية المدرسية ، وحداثة التصنيف ، إذ وجد الباحث أنه احدث تصنيف وضع لأنماط التعلم الى لحظة كتابة البحث .

وتناول التصنيف الأسس التي يمكن على أساسها تم تصنيف أنماط التعلم ، ونماذج الانماط التابعة لكل صنف من الاصناف التي وضعت من قبل المصنف ، وتم اختيار انموذج ممثل للصنف المحدد ليكون محتوى البرنامج التدريبي موضوع البحث ، وحدث الاختيار على حسب الاستبانة المقدمة للخبراء ملحق (٣) التي قدمت للخبراء لتحديد النماذج المناسبة لعنوان الاطروحة وعينة البحث ، وهي ما يأتي :

اولاً: الإدراك الحسي الذي يقصد به الطريقة الحسية التي يدرك بها المتعلم محتوى التعلم، وانموذج (VARK) ممثل لهذا التصنيف .

ثانياً: السمات الشخصية التي يقصد بها ما يتعلق بالطبيعة الشخصية للمتعلم مثل مثالي ، انطوائي ، وانموذج (سترنبيرج) ممثل لهذا التصنيف .

ثالثاً: المعالجة الفكرية التي يقصد بها الطريقة الذهنية التي يعالج بها المتعلم المعلومات، وهذا ما يطلق عليه أنماط التفكير التي سيأتي بيانها ، وانموذج (فيلدر وسيلفرمان) ممثل لهذا التصنيف .

رابعاً: وظائف نصفي الكرة الدماغية الأيسر والأيمن ، وانموذج (هيرمان) ممثل لهذا التصنيف .

وفيما يأتي نقدم عرضاً موجزاً لأهم اصناف الانماط المذكورة والنماذج الممثلة لكل صنف وماهيتها وخصائص المنتمين إلى كل منها تبعاً للأسس الأربعة :

ومما سبق ، يمكن القول إن هناك العديد من تصنيفات أنماط التعلم، وكل تصنيف منها تناول أبعادا مختلفة ، وتم من خلالها تطوير مقاييس لأنماط التعلم ، ومعرفة أنماط التعلّم يساعد مدرسي الاجتاعيات على تعزيز تعلم الطلبة، و الاحتفاظ بهذا التعلّم لمدة أطول، من خلال ملاءمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنويع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه الأنماط .

أولا : أنماط التعلم الحسي الإدراكي:-

ويقوم هذا الصنف من الانماط على اساس الوسيط الحسي الذي يفضله المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها وبما أن الانسان يمتلك أكثر من وسيط حسي يمكن استعماله لاستقبال المعلومات ومعالجتها فقد تفرعَ هذا النمط إلى أكثِر من نمط تبعاً للوسيط الحسي فهناك وسيط بصري وأخر سمعي واخر لمسي حركي واخر قرائي كتابي ويتصل هذا الصنف من أنماط التعلم بخصائص المتعلم وسماته في الطّريقة التي يستقبل بها المعلومات، وتبنى الانماط فيه على أساس تصنيف المتعلمين تبعاً لمنافذ التعلم التي يفضلونها عبر حواس التلقي عندهم . (عطية ، ٢٠١٦ : ٤٩)

ويعتمد المتعلم بشكِل رئيس على احدى القنوات الحسية الادراكية لتكوين الافكار ذات المعنى، مع ان القنوات الحسية الادراكية الاخرى تعمل، ألا أن هناك قناة حسية إدراكية تميل للسيطرِة على مدركاته ، لذلك تعد مطابقة أنماط التدريس وفق الانماط الحسية الادراكية لدى الطلبةِ من احدى استراتيجيات التدريس المعاصرة استجابة لخصائص الطلبة وحاجاتهم الانسانية والتربوية المتنوعة (عباس ، ٢٠٠٥ : ٢٣) .

وقد صنفت هذه الانماط من قبل **فلمنج وبونويل (٢٠٠٢)** الى قسمين :

أ) أنماط التعلم الحسي الادراكي البسيط .
ب) أنماط التعلم الحسي الادراكي المعقد.

أ) أنماط التعلمِ الحسية الادراكية البسيطة:-

إذ ان انماط التعلم الحسي الادراكي تقوم على التركيِز على الوسيط الحسي الادراكي الذي من خلاله يفضل المتعلم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات ، وهذه الوسائط الحسية الادراكية تشمل الوسيط البصري والوسيط السمعي والوسيط اللمسي والوسيط القرائي الكتابي ، إذ يعتمد المتعلم بشكِل رئيسي على احدى القنوات الحسية الادراكيةِ لتكوين الافكار ذات المعنى ، مع أن القنوات الحسية الادراكية الاخرى تعمل ، الا أن هناك قناة حسية ادراكية تميل الى السيطرِة على مدركاته كما اشرنا سابقاً وان نمطَ التعلمِ المرتبط بالقنوات الحسيةِ الادراكية قد تم تمييزه لدى العديدِ من التربويين

وان الطلبة يمكن ان يكونوا ذوي توجه بصري او سمعي او قرائي كتابي او حركي (عباس ، ٢٠١٧ : ٦).

ولكل منها خصائص وسمات تميز من تسود عنده من المتعلمين عن غيره ، وتعتمد هذه الانماط على الوسائط الحسية الادراكية التي يميل المتعلم إلى التعلمِ وفقها ، وكيفية تمثيل الدماغ للخبرة التي تواجهها ، واستقبال المنبهات بهدف استيعابها ، والطّريقة المفضلة لدى الفرد في معالجة المعلومات والخبرات واستقباله للمعلومات المقدمة اليه من البيئة وطريقته في حل المشكلات التي تواجهه اذ يعرف كل طالب بنمطهِ المفضل فالمتعلم البصري تمثل حاسة البصر عنده السيطرة على مدركاتهِ الحسية من خلالِ الرسومات والاشكال والمخططات البيانية والعروض التصويرية بينما المتعلم ذو النمط السمعي فإن حاسة السمع تميل عنده للسيطرة على مدركاته الحسية من خلال المحاضرات والاشرطة المسجلة والمناقشات والحوارات الشفوية في حين أن المتعلم ذا النمط (القرائي/الكتابي) فإن القراءة والكتابة عنده تسيطر على مدركاتهِ الحسية من خلالِ الافكار والمعاني المقروءة والمكتوبة كقراءة الافكار والمعاني او كتابتها والتي تستلزم الكتب والمراجع والنشرات والقواميس وأوراق العمل وهكذا بالنسبة للمتعلم ذي النمط العلمي فإن الادراك اللمسي يسيطر على مدركاتهِ الحسية لتعلم الافكار والمعاني كالعمل اليدوي والمخبري وعمل التصاميم والنماذج واجزاء التجارب والانشطة الحركية وعمليات الفك والتركيب (زنقور، ٢٠١٥: ٥٣) .

وان النموذج الذي يمثل هذا الصنف هو :

انموذج (VARK) لأنماط التعلم :

وقدم كل من **فلمنج وبونويل** انماط التعلم الحسي الادراكي البسيط بناء على ميولهم وتفضيلاتهم أطلق عليه اسم فارك (VARK) والذي استهدف اربعة أنماط تعلمية قد تكون مفضلة لدى الطلبة ، ويبين ذلك من عنوانه الذي حمل أربعة حروف ، يدل كل حرف منها على نمط بعينة من الانماط الاربعة ، أذ يشير حرف (V) لكلمةِVisual بمعنى بصري ، وحرف (A) يمثل كلمة Auditory بمعنى سمعي ، وحرف (R) يشير لكلمة write/ Read بمعنى قرائي كتابي ، وحرف

(K) يمثل كلمة Kinesthetic بمعنى عملي / حركي . ويتم تصنيف الطلبة وفق نموذج فارك بناء على ميولهم وتفضيلاتهم من خلال استجاباتهم إلى اربع فئات تمثل انماط التعلم البسيطة ، وطبقاً لذلك يمكن حصر تلك الانماط في نمط التعلم البصري style learning Visual ، ونمط التعلم السمعي Auditor style learning ، ونمط التعلم القرائي الكتابي learning write/ Read style ونمط التعلم العملي / الحركي style learning Kinesthetic (سالم ، ٢٠١٣: ٢٣٥).

وهذه التفضيلات الحسية ليست مطلقة ، وانما نسبية، ويظهر ذلك من اعتمادِ الطّلبةِ على اكثِر من قناة حسية إدراكية في التعلمِ، معتمدين في تحديد الوسيط الأنسب للتعلمِ على طبيعة ومحتوى المادة التعليميةِ وعلى القدرةِ على استيعابها وان الاحساس والادراك والذاكرة هي محتويات للحواس وقد تأكد أن الوسائط الحسية ، البصرية والسمعية والحركية و واللمسية ، هي وسائط مهمة في عملية التعلم(عباس ، ٢٠٠٥ : ٥) .

ويمكن التحدث عنها وعن خصائص من ينتمي اليها من الطّلبة والانشطة والاستراتيجيات التي يفضلونها فيما يأتي .

١ – النمط البصري.

يعتمد الطالب الذي يفضل هذا النمط على الادراك البصري والذاكرة البصرية ، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليميةِ المطبوعة ، فضلاً عن الرسومات والاشكال والتمثيلات البيانية والتخطيطيةِ والعروض التصورية واجهزة العرض ، الى غير ذلك من تقنيات مرئية. إذ إن الطّلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب بحيث يكون لديهم ترابطات صورية جيدة ، ومهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية ، الامر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلميةِ يتم بشكِل افضل من خلال الوسائط المرئيةِ. (عباس،٢٠١٧: ٢٣)

والمتعلمون الذين يعتمدون على الرؤيةِ بحاجةِ إلى أن يروا المادة كي يفهمونها فهم يميلون إلى ان يشاهدوا ما يتحدث عنه المدرس و يتفاعلوا ايجابياً مع المنهج الذي يقدم لهم على شكِل بصريات. (يوسف وخطاب ، ٢٠١٨ : ٢٣٢)

كما ويفضلون معالجة المعلومات من طريق عيونهم ولديهم مشكلات في الارشادات المنطوقة ، ونتيجة لذلك فهم عادة جيدون في تشكيل صور في عقولهم عن الافراد والاماكن وأحياناً بعض الكلماِت كما انهم قادرون على تذكر كيف تبدو الكلمة بدلاً من تسلسها ، وتجدر الاشارةِ الى ان المتعلم البصري يمتلك القدرة على أن يتصور العالم الفضائي في عقله تماماً كما يفعل قائد الطائرة أو البحار ، أذ يجوب كل منهما عالم الفضاء الكبير . ان من يمتلك القدرةِ الخيالية يمكنه توظيفها في الفنونِ والعلومِ ، حتى إذا ما كان لديه ميل نحو الفن فربما يصبح رساماً او نحاتاً او مهندساً معمارياً وربما يكون علم التشريح مثلاً جيداً على تلك القدرة (سالم واحمد ، ٢٠١٣ : ٢٤١) .

ولغرض مواجهة الصعوبات التي يتعرض لها البصريون في التعلم عندما يكون أحدهم سمعياً يمكن التغلب على ذلك بعرض الكلام مكتوباً لكي يقرؤونه مصحوباً بالنطق أي الجمع بين النظِر وسماع الصوت ومن هنا يمكن أن تقدم المادة مكتوبة فتقرأ ثم يطلب من المتعلم بيان مضمونها ، ولعَل مختبرات اللغةِ من أهم الوسائل التي تعالج مثل هذا الموقف عندما تمكن المتعلم من متابعةِ الاستماع والنظر معاً. (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٢).

ويمكن للمدرس إن يلاحظ بعض السلوكيات الظاهرة عند المتعلمين الذين يفضلون هذا النمط إذ انهم يكثرون من استعمال الألوان ووضع الخطوط ، ويستعلمون الصور والرسومات ولديهم اهتمام بمشاهدةِ أشرطة الفيديو والأفلام والمسلسلات ، ويعيدون كتابة الملاحظات على شكِل رسومِ وخرائط ، وكذلك لديهم اهتمام باستعمال الكمبيوتر وهم لا يجيدون الكتابة كثيراً وعندما يكتب يفضل كتابة ملاحظات مختصرة اما الانشطة المحببة فهي عمل ملصقات والبومات الصور والخرائط والمجسمات و عمل الرسوم البيانية وعمل الاعلانات والرسوم التخطيطية. (دليل انماط التعلم ، وزارة التربية والتعليم الاردنية) .(www.moe.gov.jo/Files/(12-5-2021)(3-42-05%20PM).pdf)

خصائص المتعلم البصري

إن من ابرِز خصائص المتعلم البصري هي: ان يتعلم بطريقةِ أفضل من خلال ما يراه . ويتذكر ما يقرأه أو يكتبه، ويربطُ بها المفردات والافكار ويهتم باستعمال الالوان. ويستمتع بالأنشطِة

والوسائط المتعددة والعروض البصرية. و يضع تصوراً بصرياً للمعلومات لمساعدته على الحفظ، ويواجه صعوبة في تنفيذ التوجيهات اللفظية ،ويفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لفترة طويلةِ (يوسف، و خطاب ، ٢٠١٨ :٢٣٢).

كما يستمتع بتزيين مكان التعلمِ وينظم المواد التعليميةِ، كما انه يتذكر الوجوه وينسى الاسماء ، ويحب الكتب والمجلات وغيرها من انواع الموادِ المقروءةِ ، وقد يشعر بالإحباط عند عدم قدرته على تدوين الملاحظات ، كما انه يستطيع ان يتذكر أين تقع المعلومة في الصفحةِ على وجهِ التحديدِ، عادة ما يطلب اعادة الارشادات اللفظية ، ويلاحظ لغة جسد المدرس وتعبيرات الوجه الخاصة بها . يتعلم بشكل افضل عندما تعرض عليه المعلومات على شكِل صورِ ومخططات ، ويفضل الدراسة في غرفةِ هادئةِ على الدراسة مع مجموعةِ من الطلبةِ، ويستمتع بالأنشطة التي تتطلب تصميمات وفنوناً مرئية . (سالم واحمد ، ٢٠١٣ : ٢٤٢)

كما يتسمون بالتنظيمِ وبالترتيب ويهتمون بمظاهرهم . و يميلون إلى ما هو مكتوب وينسون ما هو شفهي في الغالب ، وهم قليلو التكلم فهم لا يتكلمون كثيراً . ويهتمون بالملصقات الجدارية. ويحبون أن يتعلموا شرح الموضوع بشكل عام قبل الدخول في التفاصيل ، و يفضلون دعم الشرح بالصور والرسوم والأشكال التوضيحية، و يستفيدون كثيراً من الرسومِ التوضيحيةِ والعروض التي تستخدم اللون، ويلاحظ احدهم تفاصيل الشيء أمامه ويعرف. أين الخلل ويلاحظ الأخطاء الإملائية. ويحب الترتيب والتنظيم وكثيراً ما يغمض عينيه عندما يريد أن يتذكر أو يتصور شيئاً (عطية ،٢٠١٦: ٥١).

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بالنمط البصري:

لكي يحقق المتعلم أقصى قدر من نمط التعلمِ البصري ، فإن عليه التركيِز على النصائح الاتية: الإفادة من الرسومِ البيانية لتدوين الملاحظات ، وتصور هجاء الكلمات أو الحقائق التي يجب حفظها ، ونسخ ما هو على السبورة ، والجلوس في المقاعدِ الاماميةِ للصف ، وكتابة اي شيء يراد تذكره كقائمةِ من الاشياءِ المراد القيام بها ، او حقائق ينبغي تعلمها ، او حقائق يختبر فيها، وكتابة المعلومات في شكل كلمات خاصةِ بالطّلاب ، تأكيد أو تسليط الضوء على الكلمات الهامة المراد

تعلمها في أثناء القراءة عند وجود قائمة من الاشياء التي يراد تذكرها فيجب حفظها في مكان يكون فيه المتعلم متأكداً من رؤيتها للعديدِ من المرات في اليومِ مثل مخططات او ملصقات، والعمل على تحضير الانشطةِ مثل الرسومِ التخطيطية والرسوم البيانية و اشرطة الفيديو والافلام والملصقات والبومات الصور والخرائط والمجسمات والتي تجعلهم اكثر انجذاباً للدرس (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٢).

كما ينبغي تسليط الضوء على الكلمات المهمة المراد تعلمها في أثناء القراءة كما ينبغي رسم صورة للمعلومات التي يراد تعلمها كرسمِ مخطط بياني ، وقراءة المادةِ في كتاب قبل الذهاب الى الصف كي يكون لديه فرصة التواصل بصريا مع المعلومات قبل سماعها ، ومن الامورِ المفيدة لديه عمل بطاقات مرئية للمعلومات المراد تذكرها ، ورسم مخططات وصور على البطاقات واستعمال ألوان مختلفة للمصطلحات المختلفة ، وعمل مخططات لتنظيم المعلومات الرياضية والاملائية عند دراستها ، (سالم واحمد، ٢٠١٣ : ٢٤٢) واستعمال وسائل تعميمية جذابة بصرياً يسهل قراءتها واستعمال التكنولوجيا في التعليم (الحاسوب، الانترنيت، الداتا شو... الخ). (الخطيب ومنى،٢٠٠٤ :٢٣).

٢ – النمط السمعي

يفضل المتعلمون في هذا النمط الاعتماد على الادراك السمعِي والذاكرة السمعية وانهم يفضلون التعلم عن طريق سماع المادة التعليميةِ كسماع المحاضرات والاشرطة المسجلة كذلك المناقشات والحوارات الى غير ذلك من ممارسات شفوية كما ويتصف الطّالب الذي ينتمي لهذا النمط بانه يفهم ويستوعب الخبرات التعليميةِ المسموعة التي تأتي من طريق مكبر صوت او صوت المحاضر وما الى ذلك ويتمتع بالقدرةِ على الاستماع الجيد ولديه ترابطات سمعية جيدة ، ويمتلك مهارة عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية. الامر الذي يجعل ادراكه للخبرات التعليمية تتم بشكل مناسب من خلال الوسائط السمعية .(سالم واحمد، ٢٠١٣ : ٢٣٥) .

كما انه يفضل الشرح المباشر من المدرس أو الخبيرِ ويفضل الاشتراك في مناقشات بينية والتفاعل اللفظي مع الآخرين وتمثيل الأدوار القائمة على الحوار اللفظي ، ويتسم بقدرتهِ على إنجاز المهمة بعد الاستماع إلى شرح لها من المدرس أو من ذي خبرة ويميل إلى التعليمات الشفهية أكثر من المكتوبة ويتسم بقدرته على تذكر كلمات أغنية أو نشيد بعد سماعه. وقد يكون للمعلومات

المكتوبة عندهم معنى قليل لكنهم يستفيدون من قراءة النص بصوت عال أو باستعمال مسجل الصوت (عباس ، ٢٠١٧ : ٢٤) .

كما ويتمتع المتعلمون الذين يفضلون التعلم بهذا النمط بانهم قادرون على إدارة النقاشات والحوارات، ولديهم سلوكيات ظاهرة مثل لديهم قدرة على ان يتذكروا ما يسمعونه بشكل جيد ويقرأوا ويتكلموا بصوت عال، وكذلك يفضلون الاستماع بدلاً من تسجيل الملاحظات و يتناقشون كثيراً ودائمو السؤال ، وهم محاورون جيدون ، وعندما يدرسون لا يقرأون بصمت وانما يفضلون أن يسمعوا ما يقرأون لأنفسهم بصوت عالٍ. (دليل انماط التعلم ، وزارة التربية والتعليم الاردنية)

https://moe.gov.jo/index.php?q=Files/(14-5-2021)(3-42-05%20PM).pdf

خصائص وانشطة من يفضلون هذا النمط :

ان من أبرز خصائص المتعلم السمعي انه: يتعلم جيداً من خلال الالقاء ويتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يستمع إليها ويميل إلى سماع الشرح والتفسير و يبتكر نغمات موسيقية لمساعدته على الحفظ ويستعمل التحليلات اللفظية وسرد القصة لتوضيح وجهة نظره . ويفسر المعاني الضمنية للحديث من طريق الاستماع لنبرة الصوت ، ويفيد أفضل من قراءةِ النصوص بصوت مسموع ويفضل التعليمات والتوجيهات اللفظية ، كذلك ويكون متحدثاً بارعاً ومستمعاً دقيقاً ويعشق الموسيقى ويبرعُ في المحاكاةِ والتقليد للأصوات والنغمات . (يوسف ، وخطاب ، ٢٠١٨ : ٢٣٠) .

ويفضل التقارير الشفوية بدلاً من التقارير المكتوبة ، ويميل الى القراءةِ ببطء ، ويميل الى الحفظ بشكل جيد ، ويفضل الاستماع الى الاخبار ، ولا يفهم الخرائط والرسوم البيانية تلقائياً ، وعادة ما يكون جيداً في اللغات الاجنبيةِ، كذلك يميل الى تكرارِ المعلومات مثل ارقام الهاتف ، كما انه يواجه صعوبة في اتباع التوجيهات الكتابية ، ويصعب عليه أن يعمل بهدوء لمدة طويلة ، كما انه يتعلم جيداً من المحاضرات ، ويحب الكلام، كما يتشتت انتباهه في المواقف التي يسود فيها الازعاج ، ويستمتع بالاستماع الى الانشطةِ ، ويتذكر الاسماء وينسى الوجوه ، كذلك يهمس لنفسهِ في اثناء القراءةِ، ويستعمل مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة السمع مثل : اصغ، استمع .. الخ ، ويفيد اكثر عندما يندمج مع الاخرين في الحديثِ والسماع (سالم واحمد ، ٢٠١٣ :٢٤٣) .

وان سمات المتعلمين الذين يفضلون التعلم بالنمط السمعي انهم يتعلمون بمناقشة الموضوع ويتذكرون ما دار في المناقشةِ وغالباً ما يطنبون في الوصف ويتسمون بحسن الاستماع والاصغاء ويميلون إلى التعلمِ بالمناقشةِ ويتذكرون كماً كبيراً من المعلومات التي يسمعونها و يميلون إلى دعمِ المعلومات بمواد مسموعة ويفضلون السرد على الكتابةِ ويقدرون من يحترمهم من نبرته الصوتية ، ويمكن تحفيز اصحاب هذا النمط من طريق التركيز على الشرح وتقديم المعلومات او الفقرات بشكل مقطوعات صوتية يجري تعلمها من خلال الاستماع لمحتوى المادة عن طريق شريط تسجيل صوتي قبل قراءتها لكي يتيسر عليهم فهمها عند القراءة ، والعمل من خلال مجموعات زوجية للمساعدة في تلخيص الأفكار وتبادل المعرفة ومراجعة المعلومات الرئيسة والتشجيع على القراءة الجهرية والمشاركة في الأنشطة المسموعة. ويمكن للمدرس استعمال الأسئلة والاختبارات الشفهية . (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٣).

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط :

من اجل أن يحقق المتعلم الذي يفضل النمط السمعي أقصى قدر من التعلم ، فان عليه التركيز على النصائح الاتية :

الالتحاق بالمجموعات الدراسية للمساعدةِ على تعلم المادة او المذاكرة مع زميل عند الاستعداد للامتحان، ومراجعة المادة بصوت مرتفع للمساعدةِ على التذكر في أثناء الامتحان ، كذلك استعمال التسجيلات الصوتية للكتب ، أو عمل تسجيلات خاصة يتم اعدادها من خلال قراءة المعلومات بصوت مرتفع ، والاستماع لها عند الاستعداد للامتحان، وتدريس الطّلبة لبعضهم البعض، ومناقشة المحاضرات مع مدرس المادة وعند تعلم كلمات جديدة فعلى المدرس أن يعيد تكرار تلك الكلمات أكثر من مرةٍ بصوت عال واذا كانت الكلمة المراد تعلمها تتمتع بالقافيةِ فمن الافضل التغني بها ، كما ينبغي التأكد من ان المتعلم يجلس في مقعد يمكنه من الاستمتاع جيداً في أثناء الدرس. واستعمال الوسائل المرئية والاجهزة الصوتية. (سالم واحمد، ٢٠١٣ :٢٤٤) .

٣- النمط الحركي :

وفي هذا النمط يعتمد المتعلم على ادراكه اللمسي لتعلم الافكار والمعاني والمتعلم ذو النمط الحركي يتعلم بشكل افضل من خلال العمل اليدوي وكذلك المخبري وعمل النماذج والتصاميم والمجسمات واجزاء التجارب والانشطة الحركية ، والفك والتركيب والعروض والاجراءات والتطبيقات ، وان الطلبةَ الذين يفضلون النمط الحركي يكونون ميالين الى التعلم من خلال الخبرات الحسية القائمة على استعمال الايدي ، كما انهم يميلون الى ممارسة ومعالجة الخبرات التعليمية يدوياً ، ويفضلون التجربة العملية للخبرات التعليمية عملياً قبل الاخذ بها ، وان فهمهم للخبرات التعليميةِ تكون نتيجة لعملها يدوياً ، كذلك لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العلمية ، وان إدراكاتهم تتم بشكل مناسب من خلال وسائط تجريبية عملية . (عباس ، ٢٠١٧ : ٢٥) .

خصائص وانشطة من يمثلون هذا النمط .

من خصائص المتعلمين في هذا النمط انهم يتعلمون من طريق الحركة وانهم يواجهون صعوبة مع تعلم المادة النظرية والمجردة وكذلك يستمتعون بالدروس التي تتضمن أنشطة عملية ويدوية وتجارب كما انه من الصعب ان يجلس الطالب لفترات طويلة وقد يحصل عنده تشتت بسبب حاجته الى النشاط ويفضل تعلم الحقائق مثل حل المشكلات والاكتشاف ويكون المتعلم قادراً على فهم أي معلومة جديدة من خلال التدريب العملي ويفضل تعلم المعرفة المرتبطة بالحياة الحقيقية وليس الخيالية ويستعمل الالوان لتوضيح الافكار في قطعة القراءة وكذلك يقوم بتصفح المادة المقروءة قبل البدء في قراءة التفاصيل، وذلك بغية الحصول على الافكار الاساسية و يتذكر الأشياء بالمشي والنظر فغالباً ما يميل إلى المشي والحركة عند المذاكرة. و يتكلم ببطء وبنبرة هادئة ، ويستثقل الجلوس هادئاً مدة طويلة، ويشعر بمتعةٍ عندما يمارس أنشطة عملية أو بدنية .و يتسم بتآزر حركاته وقدراته الجسمية والرياضية ، و يتمتع بذاكرة حركية إذ يتذكر الأشياء التي عملها في الماضي بشكل جيد، وهو ليس مستمعاً جيداً . (الذويج ، ٢٠١٦ :٢٣)

ويتذكر الاشياء التي فعلها وجربها عمليا ككل وليس بيديه فقط ويميل الى الانشغال بعمل شيء ما معظم الوقت ولا يستمع جيداً ولا ينتبه جيداً للعروض البصرية ، يحب المكافأة المالية ،ويحب لمس الافراد عند التحدث معهم ، ويخبط برجليه او أصابعه في اثناء الدراسة ، كما انه ضعيف في الهجاءِ ويحل المشكلات بالعمل البدني ويستعمل الايدي في اثناء الحديث ويستعمل مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة اللمس مثل استمر، خُذ ، اعمل، و يفيد من المدرسين الذين يشجعون العروض الصفية والانشطة اليدوية والعمل الميداني خارج غرفة الصف والرحلات ويستمتع بالعمِل والتجارب والاكتشافات ويتذكر بشكِل افضل من طريق اللعب بالأشياء او استعمال الادوات ويتقن المهارات من خلال الممارسةِ والتقليدِ ويعاني من الضعف في الاملاءِ، ولا يشعر بالراحةِ في المحاضرات الطويلةِ ويحب التعلم دائماً وهو مستلقٍ، ويحب صناعة الأشياء بيديه (سالم واحمد، ٢٠١٣: ٢٤٧) .

ومن صفات أصحاب هذا النمط أنهم يتمتعون بقدرة على تعلم قضيتين في آن واحد كأن يشاهد الفرد برنامجاً تلفازياً وفي الوقت ذاته يكتب موضوعاً ما فهو يبدو كأنه ليس منتبهاً الى التلفاز غير أنه إذا ما سئل عما دار يجيب عن كل التفاصيل وقد يرسم صورة في أثناءِ تفكيره بقضية أخرى وفي هذا دلالة على أن الفرد يتعلم باستعمال عضلاته الصغيرة في الأصابع واليدين. و يميل الى المشاركةِ في تنظيم الاحتفالات وتجهيز القاعات للمناسبات داخل المدرسة ويحب أو يفضل حصص التربية الرياضية والدروس المهنية وعنده رغبة بالتطوع في فرقةِ الكشافة والنشاطات المدرسية . (دليل انماط التعلم، وزارة التربية والتعليم الاردنية) . (https://moe.gov.jo/index.php?q=Files/(14-5-2021)(3-42-05%20PM).pdf)

اما الانشطة التعليمية التي يفضلها اصحاب هذا النمط فهي القصص المتحركة أي التي تسرد مدعومة بالحركة او الاشكال المتحركة ، ولعب الادوار ، وتمثيل المواقف بالحركة ، والتمثيل الصامت ، والاغاني التعليمية ، وعرض الالعاب والمسرحيات الهادفة . (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٥) .

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط :

لكي يحقق المتعلم الذي يفضل النمط الحركي اقصى قدر من التعلم فإنه يمكنه التركيز على النصائح الاتية:

استعمال التقنيات في تدريسهم ، والانخراط في أنشطةِ التدريب العملية. والدراسة في مكان مريح ، ووضع الكتاب بين يدي الطّالب في أثناء القراءة بدلاً من وضعهِ على الطاولةِ، ويفضل اخذ فترات راحة متكررة في اثناء الدراسة من (٥ – ١٠) دقائق ، وتتبع الكلمات والحروف لتعلم الاملاء وتذكر الحقائق ، واستعمال الكمبيوتر لتعزيز التعلم من خلال اللمس يمكن ارشادهم الى الحفظ أو التدريب في اثناء المشي ، والوقوف عند الكتابة واستعمال طرائق تساعد على جعل التعلمِ ملموساً مثل الاهتمام بإكمال الجمل اثناء الكتابة والاكثار من استعمال النماذج ولعب الادوار وكتابة المواد التعليمية عدة مرات (سالم واحمد، ٢٠١٣ : ٢٤٦) .

ومن بين ما يمكن أن يعالج صعوبات التعلم عند الحركيين تكليفهم بكتابةِ ملاحظات أو نسخ المقول أو المكتوب بحيث نوفر لهم مظهراً من مظاهر التعلم الحركي أو استعمال بعض عضلاتهم الصغيرة على الأقل وهي في هذا المثال تتجلى في حركة الأيدي والأصابع فقد يحفظُ المتعلم الحركي مضمون الفقرة أو المفردة عندما يعيد كتابتها أكثر من مرة بمعنى أن بالإمكان عمل أنشطة يشترك فيها النظر والحركة ، وقد يكون التعلم من النوع الذي تستعمل فيه عضلات الجسم الكبيرة لاسيما عندما تتصل مواد التعلم بالمهن الحرفية كالنجارة والزراعة والصناعة ومن بين الأنشطة الملائمة لمعالجة صعوبات التعلمِ المسموع عند الحركيين لعب الأدوار أو التمثيل الذي تجتمع فيه الحركة والنظر والاستماع (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٥) .

٤ – النمط القرائي الكتابي :

وفي هذا النمط يعتمد المتعلم على ادراك الافكار والمعاني المقروءة والمكتوبة ، وانه يتعلم على نحو أفضل من خلالِ قراءة الافكارِ والمعاني أو كتابتها ، والتي تستلزم : الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات واوراق العمل ، كذلك الاعمال الكتابية ، وملاحظات المحاضرات وملخصاتها ، إلى غير ذلك من ممارسات قرائية كتابية، كذلك وان الطّلبة الذين يفضلون هذا النمط

يميلون في ضوء هذا الوسيط الى ان تُعرض الخبرات التعلمية عليهم بشكِل منطوق أو مكتوب ، وانهم يتذكرون بصورةِ أفضل الخبرات التعلمية التي يقرؤونها أو يكتبونها ، وان لديهم رغبة في تدوين الخبرات التّعلمية جميعها، كذلك لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة او المكتوبة ، الامر الذي يجعل ادراكهم للخبرات التعلمية تتم بشكل مناسب من خلال وسائط مقروءة او مكتوبة، وهذا يعني أنهم يفضلون المواد المكتوبة فيميلون إلى التعلمِ من طريق الكتب والقواميس وأوراق العمل والمحاضرات المكتوبة ، لذلك نجد هذا الصنف من المتعلمين يميل إلى كتابة الخبرات التّعليمية ويفضل كتابة كل شيء يقوله المدرس (عباس، ٢٠١٧: ٢٤).

خصائص وانشطة من يفضلون هذا النمط

ان الطلبة الذين ينتمون الى هذا النّمط يتصفون بصفات اهمها انهم يميلون الى الهدوء والتّخيل ويهتمون بالمواد الادبية الانسانية ويبدعون عندما يتم تكليفهم بأعمال كتابية ويمكن ملاحظة سلوكياتهم الظّاهرة من قبِل المدرس فهم يفضلون تسجيل ملاحظاتهم في أغلِب الاحيان في أثناءِ الدرس وكذلك يتواجدون في اغلِب الاوقات في المكتبةِ ويكونون مواظبين على تسليمِ واجباتهم واعمالهم الكتابية كاملة في موعدها المحدد غالباً ويكونون مواظبين ايضاً على تحضيرِ كتبهم وأدواتهم معهم دائماً (دليل انماط التعلم، وزارة التربية والتعليم الاردنية). (https://moe.gov.jo/index.php?q=Files/(14-5-2021)(3-42-05%20PM).pdf)

ويرى **عطية** ان الطالب الذي يفضل هذا النمط يفضل أن يمسك قلماً في يدهِ ويكتُب أو يخطط في أثناء شرح المدرس أو في أثناء قراءته لأي كتاب حتى يفهم ويستوعب و يفضل الهدوء، ويميل إلى التخيل ويكون أكثر اهتماماً بالمواد الإنسانية ، ويكثر من ارتياد المكتبات، أما الأنشطة التعليمية التي تلائم هذا النمط من المتعلمين فهي الواجبات الكتابية، و كتابة التقارير وتلخيص ما يقرؤون، والقراءات الخارجية، وتلخيص القصص، و المشاركة في النّشرات الجدارية (عطية ، ٢٠١٦ : ٥٧) .

إن من خصائص النمط القرائي الكتابي انهم يتعلمون عبر قراءة الافكار والمعلومات أو كتابتها وتدوين الخبرات التّعليمية جميعها التي تعرض عليهم ولديهم قدرة على القراءةِ والكتابة المركزة

والمستمرة للمعلومة ولديهم مهارات عالية لغوية ويتصفون بالذكاء اللفظي وكذلك القدرة على القراءةِ السّريعة وفهم المعلومات، وكذلك يفضلون التّعليمات والتّوجيهات المكتوبة والاهم من ذلك لديهم مهارة في التلخيص وكتابة الّشروح والتفسيرات، ويضاف ان الانشطة التّعليمية المناسبة لهذا النمط هي كتابة التقارير والاستعانة بالكتب والمراجع والقواميس والمقالات في الانشطة والبحث عن المعلومات الاثرائية لمشاركتها زملائهم في الصف واعداد البحوث من المصادر الموثوقة واعداد المخططات والرّسوم البيانية وتلخيص واعادة صياغة الافكار والمبادئ الاساسية في الدرس لاكتساب فهم أعمق والتّعلم في مجموعات تعاونية بمهام مختلفة منها القراءة والكتابة (الذويج ، ٢٠١٦: ٢١).

وكذلك يمتلك أحدهم قدرة على القراءة السريعة وفهم المعلومات المقروءة ، يفضل التوجيهات والتعليمات المكتوبة ، ويميل الى التلخيص وكتابة الّشروح ، اما صغار التّلاميذ فيميلون الى الرّسمِ والتلوين. (يوسف وخطاب ،٢٠١٨: ٢٣٤).

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحث ان التّعليم عندما يتوافق مع نمط تعلّم المتعلم فذلك يؤدي إلى تعلّم ممتاز ويجدي نفعاً كما ان هناك أنماطاً وأنشطة كثيرة تمكن المدرس من المواءمة بين الانماط المختلفة عندما يكون التّعلم جماعياً وتنعدم فرص الفرز بين المتعلمين وفق أنماط تعلمهم المفضلة ومن بين هذه الأنشطة .

- العمل على تطوير وعي المتعلم بالنمط الذي يلائمه .
- العمل على تدريب المتعلم على التكيف مع مواقف التعلم بالأنماط الاخرى
- العمل على تنويع انماط التدريس حتى في اثناء الدرس الواحد .
- العمل على تشجيع المتعلمين على تغيير أنماط التعلم والتوسع فيها وعدم الاقتصار على نمط واحد.
- تنويع أنشطة التعلم بين بصرية وسمعية وحركية وقرائية كتابية .

ثانياً : أنماط التعلم المعرفية (التفكير) Styles Cognitive:

عرضنا فيما تقدم نماذج لتصنيف أنماط التعلم على أساس الفروق الفردية في التعامل الحسي مع الخبرات التعليمية التي تقدم للمتعلمين وهنا نعرض تصنيفاً آخر يقوم على أساس اختلاف المتعلمين في طريقة التفكير عند معالجة خبرات التعلم ويطلق على هذا النوع من الأنماط المعرفية Styles Cognitive في مقابل الأنماط الحسية Sensory Styles أو الأشكال الحسية التي ذكرنها فيما تقدم ويقصد بالنمط المعرفي الأسلوب المفضل الذي يفكر به المتعلم ، والكيفية التي يعالج بها المعلومات وصولاً إلى إدراكها وفهمها ومن هنا يطلق عليها البعض نمط التفكير ؛ لذلك عرف **(Riding,1991)** هذا النوع من الأنماط بأنه "الأسلوب الشخصي المفضل من المتعلم لاستقبال المعلومات ، وترتيبها ذهنيا وتحويلها إلى أداء يلائم طبيعة أسلوب التفكير لدى الفرد"، إذ إن هناك أكثر من نمط يستخدم لمعالجة المعلومات وهذا ما تناولته نظريات التعلم التي أشار قسم منها إلى أن المعالجة تكون من طريق التعامل مع الموقف بشكل كلي ومنها ما أشار إلى تجزئة المهام وغير ذلك من الأنماط (مرزوق راشد،٢٠٠٥: ٦٧-٦٨).

ونشير هنا إلى أن الفرد عندما يعزم على أداء عمل ما فإنه أوتوماتيكياً يستقبل المعلومات الخاصة بأداء المهمة ثم يصدر الأوامر اللازمة لأدائه وذلك يتم بعملية عقلية تأخذ منحيين أحدهما يطلق عليه الأسلوب التحليلي والثاني الأسلوب الكلي أو الشمولي وهذا يعني أن الأنماط المعرفية أو أنماط التفكير هي التي تقرر الكيفية التي يتفاعل بها الأفراد مع عناصر البيئة التي يعيشون فيها والأحداث التي تمر بهم (عطية،٢٠١٦: ٢٤).

وإن طبيعة المهمة ونوع التعلم قد يؤثر في الأسلوب المعرفي أو نمط التفكير ؛ فقد يكون استعمال نمط معرفي معين مع مهمة تعليمية ناجحا وإيجابياً وقد لا يكون كذلك مع مهمة أخرى وهذا يعني ضرورة التوافق بين مهام التعلم والأسلوب المعرفي أو نمط المعالجة الفكرية لتعلم الخبرة (Rayner and Riding,1998: p56) .

يتضح مما تقدم أن الأنماط أو الأنماط المعرفية ما هي إلا أنواع أو أشكال من الأداءات المفضلة عند الأفراد يستخدمونها لتنظيم خبراتهم في منظومات الذاكرة ويتم استدعاؤها عند التعامل

مع مواقف ومشكلات جديدة فهي من سمات الأفراد ولكنها تختلف عن السمات الشخصية لاتصالها بأشكال النشاط المعرفي الذي يبديه الذهن في معالجة المعلومات واكتسابها أو القيام بمهمات عملية معينة وهنا تبرز الحاجة إلى التعرف الى ما بين نمط التعلم ونمط التفكير من علاقة قبل المضي في بيان الأنماط المعرفية فيما يأتي :

بين أنماط التعلم وأنماط التفكير.

ربما يكون هناك تداخل بين مفهوم نمط التعلم ومفهوم نمط التفكير ولما كنا عرضنا مفهوم نمط التعلم تدعو الحاجة إلى التعريف بمفهوم نمط التفكير الذي تعددت تعريفاته لتعدد وجهات النظر حوله ونورد منها :

- تعريف (Grigorenko) هو عملية عقلية معرفية تؤثر في طريقة تجهيز المعلومات من الفرد وكيفية معالجتها وما يجري من تمثيلات عقلية داخل العقل الإنساني . (Grigorenko and Strenberg, 1995)
- تعريف (Strenberg,1992) هو الطريقة المفضلة عند الفرد في أداء الأعمال وهو تفضيل في استعمال القدرات العقلية لدى الفرد يختلف بين الأفراد وليس قدرة عقلية يمارسها الفرد .

وهذا يعني أن نمط التفكير هو طريقة مفضلة عند الفرد يمارسها في أداء العمليات العقلية وليس العملية ذاتها، فنمط التفكير إذن هو : الأسلوب المفضل لدى الفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يلبي مقتضى الموقف الذي يتعرض له الفرد ؛ ومن هنا نجد أن أسلوب تعامل الفرد يختلف من موقف إلى موقف فعندما يكون الموقف اجتماعياً يمارس فيه الفرد أسلوب تفكير مختلفا عن الأسلوب الذي يمارسه عندماً يكون الموقف حل مسألة علمية رياضية أو فيزيائية أو غيرها ، وهذا يعني أن الفرد يستخدم أنماطاً أو أنماط تفكير مختلفة باختلاف المواقف وباختلاف الزمن بفعل تغير عادات التفكير عنده الناجم عن الخبرات التي يمر بها. (Strenberg,1992:p78)

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن بين أنماط التعلم وأنماط التفكير تقارباً غير أن أنماط التعلم تتصل بمدخلات التعلم والوسائط التي يفضلها المتعلم في استقبال المعلومات الجديدة أما

أنماط التفكير فتتصل بأنماط العمليات العقلية المفضلة لدى المتعلم في معالجة المعلومات ومن هنا نجد أن هناك تداخلاً في بعض التصنيفات بين أنماط التعلم وأنماط التفكير ولعل مرد هذا التداخل كون التفكير والتعلم متداخلين في مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين ، ولكون التفكير من أهداف التعلم وأن مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية تقتضي التشديد على الأنماط العقلية التي تستخدم في عملية التعلم وأنماط التعلم، لأن التعلم مرتبط بالتفكير وأن الفروق الفردية حاضرة ومؤثرة عندما تستخدم أنماطاً معينة في التفكير والتعلم.

خصائص الأنماط المعرفية:

وقد أشار **وتكن وأفرون ومسيك** إلى مجموعة من خصائص تميز الانماط المعرفية من غيرها من المفاهيم وهي .

- تتعلق الأنماط المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد من دون محتوى هذا النشاط.
- تهتم بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي لذلك فهي تمثل أبعاداً محددة للشخصية وهي بذلك تتعدى التمييز التقليدي بين الجانبين في الشخصية الذي كان يعتقد أن مرد السلوك الإنساني يرجع إلى عامل أو سبب واحد، بل يرجع إلى كثير من العوامل ، وعليه يرجع التركيز على وظيفة الأنماط المعرفية في وضع السلوك في اطاره المناسب انطلاقاً من الشخصية بكل جوانبها وفي المواقف أو البيئة التي توجد فيها.
- تتصف الأنماط المعرفية ، بالاستقرار النسبي في سلوك الافراد وهذا يعني أنها قابلة للتعديل والتغيير لكن هذا التغيير يتميز بالبطء وتحتاج إلى التوجيه والارشاد، كما يمكن أن تتنبأ من خلالها خاصة في مجال الاختبار المهني والتربوي عن مدى النجاح في المراحل التعليمية وبمرور الزمن تصبح الأنماط المعرفية أكثر تمايزاً وتبلوراً عند الافراد .
- تعد الأنماط المعرفية ثنائية القطب ، ولكل خصائص تميزها عن القطب الأخر و يصنف الأفراد في المجال الذي يقع بين القطبين بحيث يأخذ هذا التصنيف التوزيع الاعتدالي ، ولكل قطب أهميته وقيمته في ظل شروط معينة، وعليه فإن تصنيف الفرد في أحد القطبين داخل النمط الواحد لا يعني أنه جيد أو سيئ عكس القدرات العقلية بل أنه يعني أو يعبر عن الكيفية التي

يستجيب بها للميزات التي توجد من حوله، وهذا ما عبر عنه وتكن Witkin " أن اكثر الصفات المحايدة للأنماط المعرفية من أنها ثنائية القطب، فهي أقل تمهيداً في إعطاء الفرد معلومات عن نفسه فمن السهل أن تبلغه معلومات عن نمطه المعرفي مباشرة منه في حالة تبليغه عن قدراته وتخبره بأن ذكاءه منخفض"

- تمثل الأنماط المعرفية تفضيلات الفرد المعرفية وهذا يعني أنها تمثل أشكالاً تنظيمية للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة التي يوجد فيها (أنور محمد الشرقاوي ،٢٠٠٣: ٨-٩) .

وهنا يرى الباحث من خلال ما سبق ذكره أن الأنماط المعرفية صارت اليوم محوراً مهماً لدراسة الفروق الفردية بين البشر في العمليات العقلية كالأدراك، التفكير، الانتباه، التعلم، وحل المشكلات، كما تعد من العوامل المنظمة لبيئة ومدركات الفرد ومن الطرائق المفضلة لديه في استقبال ومعالجة المعلومات وحل المشكلات التي تعيق تحقيق توازنه ونظراً لهذه الاهمية يجدر بنا أن ننظر للأنماط المعرفية كمفهوم علمي يحظى بمكانته العقلية على غرار المفاهيم الأخرى كالذكاء والقدرات العقلية وغيرها من المفاهيم المتداولة في ميدان علم النفس عامة وعلم النفس المعرفي خاصة .

اهداف الانماط المعرفية:

تهدف نظرية الانماط المعرفية الى تنظيم النشاط المعرفي و تدريب المتعلمين على تعلم اكثر فعالية، اتساعا وعمقا ، ان دراسة الأنماط المعرفية والبحث فيها يثري الحياة العقلية وتدعيم البناء النفسي بصورة تسمح بتنمية النشاط المعرفي، وأن العمل على توجيه وبناء الأنماط المعرفية يضمن للفرد الاستمرارية في الحياة بأقل مشاكل بحيث تجعل منه فردا يسلك احسن الطرائق لجمع المعرفة وتخزينها وتناولها واستثمارها الاستثمار الذي يسمح له بتحقيق توازنه من خلال حل مشاكله بطرائق أكثر فعالية ونجاعة، وعلى هذا الاساس فإن تنمية النشاط المعرفي لدى المتعلم وتدريبه على انماط التفكير الابتكاري من الاهداف العامة لنظرية الأنماط المعرفية اخذين بذلك بعين الاعتبار التمايز

النفسي للأفراد المتعلمين في تقديم المواد والمناهج الدراسية، وعليه فإن نظرية الأنماط المعرفية تهدف الى ما يلي: (العربي، ٢٠٠٩: ٢٨) .

- تهدف الأنماط المعرفية الى إيجاد معلومات مصادر وطرائق جديدة من خلال فهم سلوكيات الافراد بالكيفية نفسها التي يفهمون هم انفسهم لأن ذلك يسمح لنا باستبطان نفسي ونعيش موقفه وبالتالي نفهم ذلك ونتنبأ بالكيفية التي سيتصرف بها، وبالتالي بإمكانها تعديل وتغيير ما يمكن تغييره وتعديله لصالحه .
- تهدف نظرية الأنماط المعرفية الى تعويد المتعلمين على عقلانية البناء المعرفي من اجل الاختيار الانسب للأداء المناسب في مواجهة المواقف الحياتية بطريقة مناسبة، بوصف ان الأنماط المعرفية تقدم التنظيمات المعرفية التي تساعد المتعلم او الشخصية على فهم العلاقة بين البناء المعرفي المتوافر لديه والنمط المعرفي لديه انطلاقا من ايجاد العلاقة بين الادراك المعرفي والمجال الادراكي لأن الافراد في ادراكهم للمجال المعرفي يستعملون معايير التصنيف وتفسير وإحداث الموضوع المحدد (النسق) ثم ربط العلاقة بين لوحات الموضوع وهذا يعبر عن مراحل التمايز النفسي – التعقيد – التخصص ثم التكامل وهذا ما عبر عنه **كيلي** (Kelly,1995) بقوله: "إن ديناميكية – حركية – السلوك الانساني يُفسر بإدارة اثبات النسق البنائي بخصوصية هذا النسق يتميز بالتعقيد المعرفي او عدد البنيات المعرفية والقواعد المعقدة التي تربطها" (احمد ليسكي ، ١٩٩١: ٧٣)

ومن هذا المنظور لا بد من تدريب وتعويد المتعلمين خاصة والافراد عامة على هذه السيرورة المعرفية في مواجهة المواقف .

- تهدف نظرية الانماط المعرفة الى التعلم المعرفي واستقراء حلول للمواقف خاصة، الغامضة منها والجديدة وغير المألوفة بالنسبة للأفراد واقناعهم بضرورة تحديها واجلاء الغموض عنها وهذا يشجعه على الاقدام عليها والتفكير فيها بتأنٍ وروية من خلال ترتيب المعرفة ترتيبا منطقيا يراعي فيها الاسس النفسية والتربوية للمتعلم والمادة التعليمية على السواء، وفي هذا الصدد يقول

جورج ملر J.Miller "ان تنظيم المادة المعرفية المراد تعلمها قد يمكننا من التغلب على قدرتنا المحدودة في الاحاطة بالكثير من عناصر المادة في وقت واحد" (احمد ليسكي،١٩٩١: ٧٤) .

مبادئ انماط التفكير في ضوء انموذج ستيرنبيرج:

لأنماط التفكير في ضوء نموذج "Sternberg" مجموعة من المبادئ التي توضح طبيعتها، والمجالات التي يمكن استثمارها فيها، والحدود التي تقف عندها؛ منها:

ويشير **زهانج وستربرنج (Zhang & Sternberg)** :

١- أنماط التفكير هي تفضيلات في استعمال القدرات وليست القدرات نفسها، ولكنها عبارة عن جسر يربط بين القدرة والشخصية، كون أنماط التفكير تُعبر عن طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع مختلف الأنشطة والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، كما أن الأفراد لديهم ملفاً من الأنماط وليس نمطاً واحداً فقط.
٢- يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم لأنماط التفكير، كم أنهم يختلفون في مرونتهم النمطية.
٣- الاتفاق بين الأنماط والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد .
٤- الأنماط تُكتسب اجتماعيا، فضلاً عن تباين أنماط التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة وأدوار العمل.
٥- الأنماط ليست في المتوسط سيئة أو جيدة، بل هل الأنماط ملائمة أو غير ملائمة؟، فالنمط الذي يتلاءم جيدا في إطار معين، ربما يتلاءم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر.
٦- في الغالب هناك خلط بين ملائمة النمط مع مستويات القدرات، فنحن نميل إلى أن ندرك الأشخاص الذين يشبهوننا على أنهم مرتفعون في القدرة، لأن نمطهم قد وافق نمط المقيمين لهم.
٧- يمكن تدريس وتعليم أنماط التفكير، وكذلك يمكن قياسها (عبد المعطي،٢٠٠٦: ٢٠).

وقد ذكر "Sternberg "عدداً من المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في نمو أنماط التفكير، منها: (ثقافة المجتمع، والنوع البشري، والعمر، وأنماط المعاملة الوالدية، والبيئة التعليمية) ، أما بالنسبة لمتغير الوراثة شكك في أن يكون لها دور كبير في تكوين النمط المفضل لدينا، وأشار

إلى أن الأنماط تبدو وكأنها مكونات مكتسبة اجتماعيا بشكل كبير، وذكر أن هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على النمط وكيف يعمل هذا النمط في المهام المحددة بشكل افتراضي في المجتمع . (Sternberg,2002: 99)

وان النموذج الذي يمثل هذا الصنف من الانماط هو :

❖ **أنموذج استيرنبيرج (Sternberg):**

وفيما يأتي تفصيل لأنماط التعلم وفق انموذج استيرنبيرج بأبعاده الخمسة :

البعد الأول: الوظائف Functions : وتندرج تحته ثلاثة أنماط هي:

١- النمط التنفيذي Executive Style :

اصحاب هذا الاسلوب يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، يميلون إلى استعمال الطرائق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، يميلون إلى ملء الثغرات داخل النظم الموجودة ، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يميلون للتفكير بالمحسوسات، يفضلون الأنواع التنفيذية في المهن في ضوء القواعد التي وضعها لهم الآخرون وغالبا ما يكونون تشريعيون، مثل: محامٍ ، رجل شرطة، رجل دين ، مدير، جراح ، والبناء في ضوء التصميمات التي يضعها له الآخرون.

٢- النمط التشريعي :Legislative Style

يتميز اصحاب هذا الاسلوب بأنهم يستمتعون بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا ، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، يبتكرون ويعملون وفق قواعدهم الخاصة (بطريقتهم الخاصة) ، يفضلون المشكلات والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني ،مثل كتابة البحوث، تصميم المشروعات، ابتكار نظم

تربوية وتجارية جديدة، يفضلون بعض المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبدع ، عالم ، فنان ، أديب، مهندس معماري ، صانع سياسة ، رئيس بنك استثماري.

٣- النمط القضائي (الحكمي، القيمي) Judicial Style :

يتميز اصحاب هذا النمط بأنهم يميلون إلى الحكم على الآخرين، تقييم القواعد والإجراءات ، تقييم الأنظمة الموجودة ، تحليل وتقييم الأفكار الموجودة، كتابة المقالات النقدية، تقديم الآراء والمقترحات ، الحكم على الناس وأعمالهم ، لديهم القدرة على التخيل والابتكار، يفضلون بعض المهن مثل: قاض، ناقد، مقيم برامج ، ضابط امن ، مراقب حسابات ، محلل نظم، مرشد أو موجه . (Zhang,2002:331)

البعد الثاني: الأشكال Forms : ويندرج تحته أربعة أنماط هي:

١- الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

اصحاب هذا النمط يأخذون بمبدأ العشوائية في معالجة المشكلات، يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم ، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة ، أهدافهم غير واضحة يتميزون بالبساطة والمرونة، إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، غير منظمين، مرنين، ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها وهم متطرفون أما حاسمون أو غير حاسمين، مشوشون في وضع الأولويات، لأنه لا يوجد لديهم قواعد ثابتة لتحديدها .

٢- النمط الهرمي : Hierarchic Style

يميل اصحاب هذا النمط إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة ، يبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحين ومرنين نسبيا ، لديهم إدراك جيد للأولويات، فيضعون الأهداف في صورة هرمية حسب أهميتها، ويعرفون بأن ليس كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة، منتظمون جدا في حل المشكلات وفي اتخاذ القرارات، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حل المشكلات.

٣- النمط الملكي : Monarchic Style

اصحاب هذا النمط يميلون إلى أن يروا الأشياء من خلال توجهاتهم وحاجاتهم ، يندفعون نحو هدف واحد كل مرة ، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة ، لا يدركون عاقبة الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه ، متسامحون ومرنون ، يفقدون التبصر بأولويات الآخرين ، حاسمون يحاولون حل المشكلات بالاتجاه نحو الهدف متجاهلين كل العقبات، يفضلون الرسم ، التاريخ، العلوم ، الأعمال التجارية ، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة معظم الوقت، قدرتهم على التحليل والتفكير المنطقي منخفضة.

٤- النمط الأقلي : Oligarchic Style

يفضل اصحاب هذا النمط تحقيق أهداف كثيرة في المرة الواحدة ، لكن ليس لديهم إدراك جيد للأولويات، ولا يدركون الأهمية النسبية للأهداف ، لديهم العديد من الأهداف التي قد تكون متناقضة لكنهم يدركونها على أنها متساوية الأهمية مما يسبب لهم التوتر، يبحثون عن التعقيد ربما بسبب الإحباط ، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة، ويرونها على الدرجة نفسها من الأهمية، يكونون واعين بأنفسهم متسامحين ومرنين ويعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، ونجد أن سمات الأقلي تشبه الهرمي، لكنها تختلف في أن الأخير يدرك أولوياته، وهذا الفرق هو أساس الاختلاف. (Huang &Chio, 1994 :143) .

البعد الثالث: المستويات Levels :ويندرج تحته نمطان هما:

١- النمط المحلي: Local Style

يتميز الأفراد الذين يميلون إلى المشكلات العيانية، التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ويهملون الفكرة العامة.

٢- النمط العالمي(الكلي Global Style :

اصحاب هذا النمط يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة (ينظرون إلى المشكلة نظرة كلية)، لا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا، يميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، أحيانا يسترسلون في التفكير، يميلون إلى التعامل مع العموميات، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار .

البعد الرابع: المجالات Scopes : ويندرج تحته نمطان هما :

١- النمط الخارجي: External Style

اصحاب هذا النمط يفضلون العمل مع الآخرين منبسطون ،يتميزون بالتركيز الخارجي يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر من دون خجل، يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع فريق ،إدراكهم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية أفضل من ذوي النمط الداخلي .

(Sternberg,1994a:81)

٢- النمط الداخلي : Internal Style

يفضل اصحاب هذا النمط العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استعمال ذكائهم في العمل وليس مع الناس، وليس مع الآخرين، لذلك يفضلون المشكلات التحليلية الابتكارية، إدراكهم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية أقل من ذوي النمط الخارجي . (Can & Hewitt ,2000:414)

البعد الخامس: النزعة أو الميول Leanings :ويندرج تحته نمطان هما:

١- النمط التحرري (التقدمي) Liberal Style :

اصحاب هذا النمط يفضلون عمل الأشياء بطريقة جيدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة (الذهاب فيما وراء القوانين الموجودة)، يفضلون أقصى تغيير ممكن، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، يفضلون غير المألوف في الحياة، أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، إنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

٢- النمط المحافظ : Conservative Style

ان اصحاب هذا النمط يتميزون بانهم يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ، يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، يتميزون بالحرص والنظام (نوفل، ٢٠٠٨: ٣٧) .

فنظرية ستيرنبيرج تفترض وجود ملفات من أنماط التفكير لكل فرد وليس نمطاً واحدا فقط ، والفرد ينتقل بين هذه الأنماط وفق متغيرات الموقف الزمنية والمكانية، ووفق المرونة الأسلوبية التي يمتلكها.

قام ستيرنبيرج بدراسة الاتساقات البينية لأنماط التفكير، فلاحظ أن بعض أنماط التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا دالاً وهذه الأنماط هي : التشريعي مع المتحرر، المحافظ مع التنفيذي ، وبعض الأنماط ترتبط مع بعضها ارتباطاً سالباً دالاً وهي: الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي، التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، وسماها "الأنماط العقلية المتضادة Conceptually Opposite Styles" أو "الأنماط ذات القطبين Bipolar Styles" وهذه الأنماط مستقلة عن بعضها وقد تأكدت بعض النتائج التي وصل إليها سترنبرج من خلال دراسة طبقت على طلاب فلبينيين باستعمال القائمة الطويلة وذلك بخصوص تضاد النمط التشريعي مع التنفيذي، والنمط العالمي مقابل المحلي وكان الارتباط السالب غير دال بين كل نمطين. (ابو هاشم ٢٠٠٢، : ٢٩) .

الأهمية العملية لأنموذج أنماط التفكير " لستيرنبرج"

لنظرية أنماط التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة ، وتتبع تلك الأهمية من مبررات عدة منها :-

١- أنماط التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية .

٢- أنماط التفكير تساعد علماء النفس على فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل ، والذي يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية .

٣- معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير ، وعلى عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم .

٤- أهمية أنماط التفكير في اختبار وانتقاء الأفراد في أثناء السلم الوظيفي ، لان المشكلة في الترقية ربما لا تكون كفاءة الفرد لكنها تلائم نمطه في التفكير لهذه الوظيفة ، فالمديرون في المستوى الوظيفي المنخفض يحتاجون لأن يكونوا ذوي نمط تفكير تنفيذي لكنهم في المستوى الأعلى يحتاجون أن يكونوا ذوي نمط تفكير تشريعي . (الحسناوي، ٢٠١١: ٤٤)

٥- إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع ، ولكنه يمكن ان يكون مفيداً في حياتنا العملية والعلمية ، فالمجتمع الناجح انما هو مجتمع التفكير ، والمجتمع المفكر هو الذي يحقق فيه أفراده التعلم مدى الحياة .

٦- يمكن لأنماط التفكير ان تقول لنا شيئاً صحيحاً عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات ، وفي الوقت نفسه ما يمكن أن تؤدي بيئة معينة إلى تنمية أنماط تفكير معينة وتشجيعها ، في حين تؤدي بيئة أخرى إلى العكس (الطيب ،٢٠٠٦: ٧٢) .

٧- أنماط تفكير الفرد تكون نتاجاً للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية التي تظهر في أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص .

٨- الاهتمام بأنماط التوظيف العقلي وطرائق تجهيز المعلومات .

٩- استعمال النظرية في الدراسات المعاصرة التي تناولت العلاقات المتداخلة بين أنماط التفكير وأنماط التعلم وخصائص الشخصية .

١٠- إن البحوث والدراسات قد أثبتت أن أنماط التفكير في ضوء هذه النظرية تتنبأ بالأداء الأكاديمي لدى المتعلمين أفضل من اختبارات القدرات الأكاديمية واختبارات التحصيل التقليدية. (نعمة ،٢٠١٠: ٣٦-٣٧) .

ثالثا : أنماط التعلم على أساس شخصية المتعلم :

إن أنماط الشخصية تغلب على طبيعة المتعلم وتؤثر في نواتج التعلم وينبغي أن يتنبه اليها المدرسون ليحسبوا لها حساباً في التخطيط لعملية التعلم واختيار إستراتيجيات التدريس .

وفي هذا المجال تشير البحوث النفسية إلى وجود أكثر من نمط يتوزع بينها المتعلمون تجعل كل فئة منهم تختلف في طبيعتها وأمزجتها وطريقة تفاعلها مع المواقف والبيئات الاجتماعية وعناصرها عن الفئة الأخرى، وان الشخصية هي التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير. (عبود، ٢٠١٠ :١٦٨) .

ويعرفها **عبد الخالق** بأنها نمط سلوكي مركب ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي تضم القدرات العقلية والانفعالية والإرادة، والتركيب الجسمي الوراثي والوظائف الفيزيولوجية، والأحداث التاريخية الحياتية، التي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف مع البيئة. (عبد الخالق ،٢٠٠٢: ٢٢).

مفهوم نمط الشخصية:

يهتم الإنسان منذ القدم بتصنيف من يعاشرونه من الناس إلى شخصيات مختلفة يرجعها إلى أنماط معينة، ويقصد بنمط أو طراز، أو صنف من الأفراد يشتركون في الصفات العامة نفسها، وان اختلاف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات أو مجموعة من الصفات المترابطة. (الزيتاني،٢٠٠٣ :١٣) .

أن أنماط الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي ، معتبراً أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبياً لخلق الفرد ومزاجه وعقلة وروحه (مخائيل ، ٢٠٠٦: ١٢٤) .

أن يمكن القول بأن النمط هو سمة عامة أو سمة غالبة، أو ائتلاف معين من سمات عدة، فالنمط يعد امتدادا لتفكير المستخدم في أسلوب السمة، فعلى حين يمكن أن تُعزا سمات عدة إلى شخص واحد، ونقول بأنه يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن تبني خطة إجمالية أوسع، أو أكثر توحداً، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في الخانات، فالفرد قد يتصف بوصفه ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها. (قطرون،٢٠١٨ :٣٣).

سمات الشخصية:

لقد عُرفت سمات الشخصية في معجم العلوم الاجتماعية بأنها خصال مميزة، مستقرة في الشخصية، ونحن لا نشاهدها ولكننا نستنتجها من مشاهدتنا لمظاهر سلوكية، ونتنبأ على أساسها أن سلوك الشخص في المستقبل سيمضي في اتجاه معين . وعرفها بعض الباحثين بأنها مجموعة صفات تتضمن بعض الانتظام والاتساق في سلوك الشخص، لأنها ليست وقتية، إنما هي أنماط تتميز بالاستمرار النفسي (قطرون،٢٠١٨: ٣٨).

أن سمات الشخصية لا يمكن ملاحظتها لأنها داخل الشخص، لكن يجري الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهري، فمفهوم السمة يتكون من خلال عملية تجريد لعدد من الأنماط السلوكية المتشابهة والمتناسقة في الظروف المتشابهة، فمثال نحن لا نرى سمة التسلط داخل الشخص لكن نلاحظ ونقيس السلوك التسلطي لديه، ولكن نكون أكثر دقة وتحديدا لهذه السمة فيجب أن لا نقول بأن الشخص يمتلك سمة التسلط، بل نقول بأنه يسلك سلوكا تسلطيا في مواقف معينة ، والسمة تعد إحدى المتغيرات المهمة للسلوك لأنها تعمل على اتساقه وانتظامه واستقراره في الظروف المتشابهة، لكن هذا الاتساق والاستقرار هو من الأشياء المتغيرة والمتبدلة، فمن المحتمل أن تتبدل وتتغير بعض السمات بمرور الوقت نتيجة لعوامل عدة منها الحالة الانفعالية والعقلية للشخص، ودرجة قوة الدافع،

والصيغ الكلية للمواقف الاجتماعية، فضلا عن تأثير عوامل السن والجنس والمستوى التعليمي (محيوز ، ٢٠٠٥ : ٣٣).

ومن الجدير بالذكر أن الفرد عندما يولد لا يحمل معه أي سمة من سمات شخصيته، لكنه يكون مزودا باستعدادات تؤهله لاكتساب هذه السمات من خلال عملية التفاعل التي تحدث بينه وبين الآخرين في المجتمع واستيعابه للموجهات الثقافية، فضلا عن تأثير التجارب الاجتماعية التي يمر بها لأجل إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه، فكل هذه العوامل تسهم في تشكيل الأنماط السلوكية الدالة على سمات شخصيته، في ضمن هذا السياق يوضح **بيسانز** بأن السمات تنمو وتتشكل من خلال عملية تطور الذات. (بادي،٢٠١٥، ٤٦).

وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن السمات تنمو وتتشكل مع تطور الذات ونمو الشخصية في المحطات العمرية المتعددة، وهي تعد صفات فردية لأنها موجودة في أشخاص، لكنها تتطور وتعمم إلى استعدادات عامة وشاملة وفقا لخبرات الأشخاص وبتأثير القوى الاجتماعية والثقافية.

أما أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية السمات في إطارها العام المشترك، فهذه النظرية تنص بأن لكل فرد مجموعة سمات فطرية ومكتسبة ثابتة نسبيا تميزه عن غيره من الناس، والسمات إلى جانب ثباتها النسبي تتصف بالعمومية والشيوع، كما يفترض أصحاب هذه النظرية وجود استعدادات تهيئ الفرد للسلوك أو العمل بشكل معين، بمعنى آخر تحدد كيفية الاستجابة للمواقف الاجتماعية. (الأسود ،٢٠١٤: ٨٧) .

وبناء على ذلك يمكن دراسة الشخصية بدلالة العديد من السمات التي يظهرها الفرد خلال سلوكه، وهذا الافتراض قائم عند معظم منظري هذا الاتجاه، ولهذا يستلزم الحكم على شخصية الفرد مراعاة ما لديه من سمات تقع بين طرفين من الخصائص الخارجية والداخلية، فالخصائص الخارجية تشير إلى المظاهر السلوكية التي يمكن ملاحظتها، في حين أن الخصائص الداخلية توضح الأحداث النفسية الداخلية كالدوافع والرغبات، ومن أبرز المنظرين الذين تبنوا التفسير السيماتي للشخصية هم كل من **جوردن البورت وريموند كاتل وهانز آيزنك**، وقد اهتم هؤلاء المنظرون بدراسة سمات الشخصية من خلال قوائم الشخصية والاستبيانات والمقابلات. (زهران، ٢٠٠٥ :٣٨) .

وان النموذج الذي يمثل هذا الصنف من الانماط هو :

❖ **أنموذج فيلدر وسلفرمان (Felder &Silverman)**

وتوجد بعض النماذج التي حاولت تحديد أنماط التعلم في ضوء التعريفات اعلاه ومنها نموذج **فيلدر وسلفرمان** ، الذى يفترض وجود خمسة أنماط للتعلم ثنائية القطب، وهي (الحسي – الحدسي، و البصري – السمعي، و النشط – التأملي، و الاستقرائي – الاستنباطي و ، التتابعي –الشمولي)، تم تحديدها من خلال الإجابة عن خمسة أسئلة تتعلق بنوعية المعلومات التي يفضل الفرد إدراكها، والقناة الحسية التي يمكن بها إدراك المعلومات بفاعلية، وتنظيم المعلومات الذي يشعر الفرد بالراحة، وطريقة الفرد التي يفضلها في معالجة المعلومات، و طريقة الفرد التي يتقدم بها نحو الفهم ، ومن خلال الدراسات التي قام بها فيلدر Felder وبعض الباحثين معه تم الإبقاء على أربعة أبعاد مع تغيير مسمى الأسلوب البصرى– السمعي بالبصرى– اللفظي ، واستبعاد البعد الخاص بالتنظيم (الاستقرائي: وفيه يفضل الفرد الانتقال من الخاص إلى العام، والاستنباطي: وفيه يفضل الفرد الانتقال من العام إلى الخاص)؛ لأنه يتعلق أكثر بالتفكير . (Felder &Silverman,1988: 675)

وفيما يلي عرض تفصيلي للأنماط الأربعة ثنائية القطب التي ذكرت في نموذج **فيلدر وسلفرمان:**

١– أنماط التعلم حسب الطريقة التي يفضل بها الفرد تجهيز المعلومات :

الأسلوب النشط – التأملي Style Reflective – Active : يفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات، بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملي التعلم من خلال العمل الفردي والتفكير في الأشياء . (Felder & Spurlin, 2005 : 103)

إذ يميل المتعلم النشط إلى الحصول على المعلومات وفهمها من طريق إجراءات التعلم بالمحاولة والخطأ، فضلاً عن مناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، بينما يميل المتعلم التأملي إلى التفكير في المعلومات المقدمة أولاً قبل وضعها في تجريب أو تطبيق، إذ يقول المتعلم النشط :

دعوني أجربها أولاً وأرى كيف تعمل؟، أما المتعلم التأملي فيقول: دعوني أفكر فيها أولاً . (Provitera & Esendal , 2008 : 72)

٢- أنماط التعلم حسب المعلومات التي يفضل الفرد التعامل معها :

الأسلوب الحسي – الحدسي Style Intuitive – Sensing : يتصف صاحب الأسلوب الحسي بالميل نحو التطبيق والتوجه نحو الحقائق والإجراءات والمعلومات العيانية، بينما يتصف صاحب الأسلوب الحدسي بالميل نحو الإبداع والتوجه نحو النظريات والمعاني والمعلومات المجردة. (Ali & Kor, 2007 : 28)

إذ يفضل المتعلم الحسي تعلم الحقائق، بينما يفضل المتعلم الحدسي اكتشاف العلاقات والاحتمالات. كما يتصف المتعلم الحسي بالواقعية ، فهو يركز على الأشياء الملموسة التي يمكن رؤية نتائجها وقياسها، ويفضل النشاط الذى يؤدي إلى نتائج عملية ومباشرة، بينما يتسم المتعلم الحدسي بالثقة في الإلهام والتوقع. ويميل المتعلم الحسي إلى حل المشكلات بأنماط وإجراءات محددة أو روتينية، بينما يميل المتعلم الحدسي إلى حل المشكلات بأنماط واجراءات جديدة مبتكرة، ويستمتع المتعلم الحسي باستعمال المهارات التي تعلمها أكثر من تعلم مهارات جديدة بينما يستمتع المتعلم الحدسي بتعلم مهارات جديدة بدلاً من استعمال المهارات القديمة، ويكره تكرار أداء الأعمال نفسها، إذ يستمتع بالتغيير والتجديد، وينتبه المتعلم الحسي بصورة أكثر للمعلومات التي تصل إليه من خلال الحواس ، ولديه قدرة كبيرة على الملاحظة ، بينما يفضل المتعلم الحدسي استعمال طريقة الاكتشاف في التعلم، ويهتم بالمعلومات التي تأتي من خياله وتفكيره . (Felder, 1996 : 20)

٣- أنماط التعلم حسب القناة الحسية أو الطريقة التي يفضل بها الفرد استقبال المعلومات :

الأسلوب البصري – اللفظي Style Verbal – Visual : يفضل صاحب الأسلوب البصري المعلومات المقدمة على هيئة صور و رسوم بيانية و خرائط ومخططات و أفلام، بينما يفضل صاحب الأسلوب اللفظي المعلومات المشروحة كتابيا أو شفهياً والتوجيهات اللفظية ، وفي حقيقة الأمر يتعلم الأفراد بصورة أفضل عندما تقدم المعلومات بصورة مرئية ولفظية أي من خلال الكلمات المكتوبة والمنطوقة، وعادة ما يفتقر المتعلمون في الغرف الصفية وقاعات المحاضرات إلى

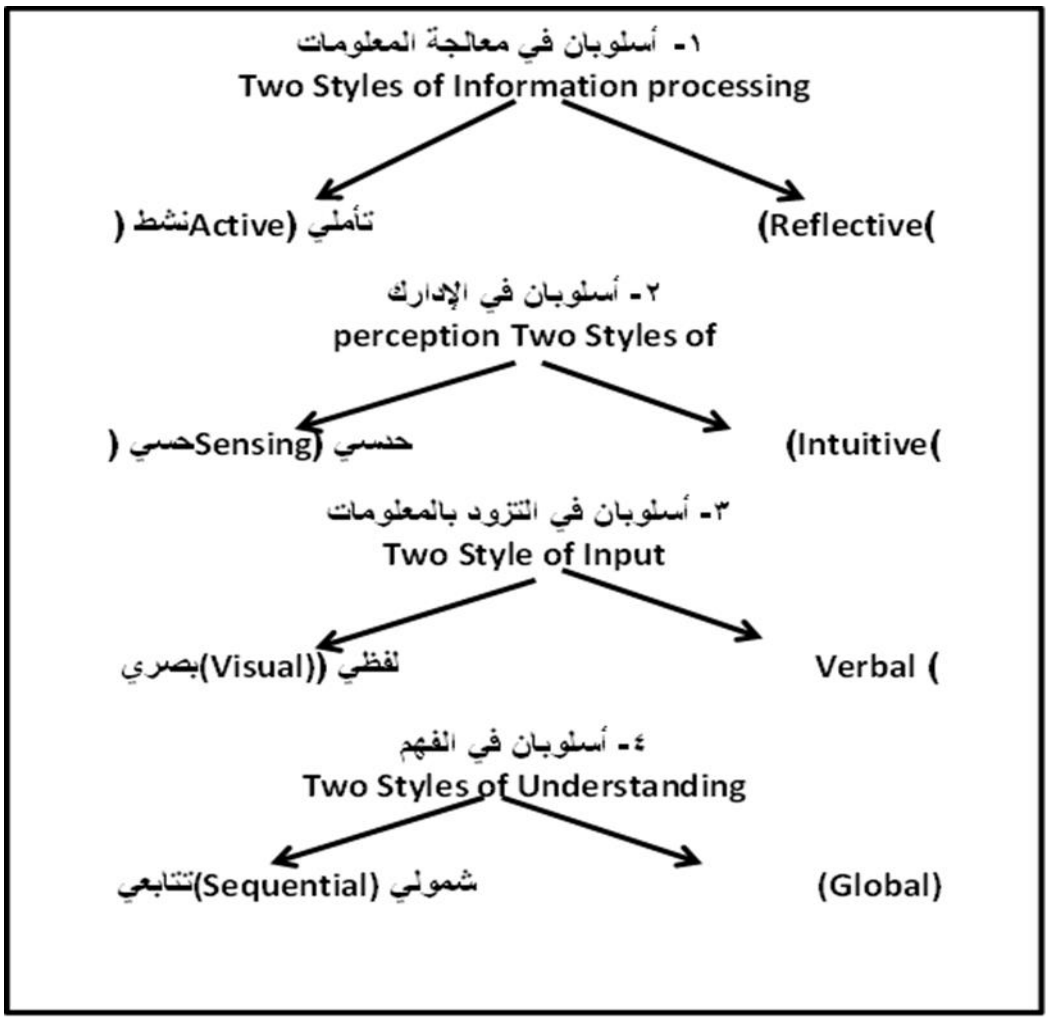
العروض البصرية، إذ يكتفون بأخذ الملاحظات، وقراءة المادة المعروضة على السبورة أو في الكتب المقررة، ومعظم الناس تقريباً هم متعلمون بصريون أي أنهم يفهمون أكثر باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، إلا أن المتعلم الجيد قادر على معالجة المعلومات سواء قدمت بصورة لفظ أم بصرية .(M,F,Richard & J,Spurlin,2005:103-112)

٤- أنماط التعلم حسب الطريقة التي يصل بها الفرد إلى فهم المعلومات :

الأسلوب التتابعي – الشمولي Style Global – Sequential : يتعلم صاحب الأسلوب التتابعي من خطوات دقيقة تسلسلية، بينما يتعلم صاحب الأسلوب الشمولي من خلال تكوين صورة شاملة للموضوع أو الموقف . (In : Felder & Henriques, 1995 : 22-25)

إذ يكتسب المتعلم التتابعي المعلومات ويفهمها من خلال تجزئة المادة في صورة قطع صغيرة مترابطة، ويتعلم من خلال خطوات صغيرة متزايدة ، لذلك يكون تقدمه في التعلم خطي، بينما يفضل المتعلم الشمولي التعامل مع المعلومات التي تبدو غير مترابطة، ويحقق الفهم من خلال القفزات الشمولية الكبيرة، إذ إنه قبل أن يتقن تفاصيل الموضوع يحتاج إلى فهم كيفية ارتباط المادة المقدمة بمعرفته وخبراته السابقة، وقد يكون أداؤه بطيئًا، حتى يدرك الصورة الكلية، ولكن عندما يدركها يمكنه أن يرى الترابطات بين الأجزاء، ويتحسن أداؤه بصورة كبيرة، كما يميل المتعلم التتابعي إلى اتباع طرائق أو مسارات منطقية متسلسلة في إيجاد حلول المشكلات، وقد يفتقر إلى الهيكل العام للمعرفة أو العلاقات المتداخلة بين الموضوعات أو المجالات، بينما يكون المتعلم الشمولي قادراً على حل المشكلات المعقدة، وإيجاد الروابط بين الأجزاء المختلفة، ووضع الأشياء معاً بطرائق مبتكرة، وتقديم حلول إبداعية للمشكلات، ولكنه قد لا يستطيع الشرح بشكل واضح لماذا تلك الحلول أو كيف وصل إليها، لأن الصورة الكلية هي الأهم بالنسبة له وليس التفاصيل .

. (Visser, McChlery & Vreken , 2006 : 98)



مخطط (١) يوضح ملخص لأنموذج 'Felder – Silverman' لأنماط التعلم (من عمل الباحث)

رابعا : أنماط التعلم على أساس وظائف نصفي الدماغ:

إن الحديث عن مسؤولية نصفي الدماغ يقتضي التعريف بنظرية الهيمنة الدماغية لهيرمان التي على أساسها حدد هيرمان أنماط التعلم التي سيأتي ذكرها .

إن فحوى إن فحوى نظرية الهيمنة الدماغية هو أن للعقل الإنساني أنماط تفكير مختلفة يقوم بها فصا الدماغ الأيسر والأيمن بوصف أن لكل منهما وظائف مختلفة عن الآخر وهذا ما تحدث عنه الأمريكي **روجر سبيري Sperry Roger** منذ سنة (١٩٦٠) إذ أثبت أن النصف الأيمن

مسؤول عن الإحساس بالجمال والتمييز بين الأشكال والتذوق والإبداع فيما أثبت أن النصف الأيسر مسؤول عن الإدراك والتحليل والتواصل اللغوي . (عبدالقادر،٢٠١٥: ٣٦)

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول أن هناك أكثر من طريقة أو نمط لمعالجة المعلومات تقوم على دور كل من النصفين منفرداً في عملية التعلم أو كليهما .

فالنصف الأيسر يتولى معالجة المعلومات والأنشطة اللفظية أو اللغوية وعمليات التجريد والتحليل وما يتصل بالواقعية والمنطقية والخطية . أما النصف الأيمن فيتولى معالجة الأنشطة والمعلومات الحسية والحدسية والمكانية والتركيبية والخيالية وغير اللفظية (عزمي ، ٢٠١٢: ٤٤)

الدماغ والتعلم :

لعل المتتبع لمفهوم التعلم يلاحظ تطورا نوعيا في هذا المفهوم، اذ عرفه المعرفيون "بأنه تغير في العمليات المعرفية" ، وعَرفهُ السلوكيون "بأنه تغير في السلوك ثابت نسبيا نتيجة الخبرة"، فيما عرفه الإنسانيون "بأنه تغير في العمليات الانفعالية". بيد ان التعريف الأحدث للتعلم هو ان التعلم تفكير. والتفكير يحدث في القشرة الجديدة في الدماغ، ومكن تطور تقنيات تصوير الدماغ البشري العلماء من التعرف الى الآلية التي يمكن ان نستدل من خلالها على حدوث التعلم عند الإنسان، إذ تعد الخلايا العصبية (النيورونات) هي اللبنات الأساسية للتعلم (التفكير). وحتى نتعرف الى آلية حدوث التعلم لا بد من التعرف الى بيولوجيا التفكير، فالدماغ يحتوي على حوالي (١٠٠) مليون خلية عصبية (نيورون)، ولكل خلية عصبية محور واحد يتفرع الى محاور اصغر يصل عددها الى (١٠٠٠٠٠) محور وتتشابك هذه المحاور مع محاور أخرى لتشكل كتلة متشابكة تحتوي على (١٠٠) تريليون من الوصلات المتغيرة بصورة مستمرة، ان الكيفية التي نظمت بها النيورونات نفسها والكيفية التي ترتبط بها ببعضها البعض ينشأ عنها ما نراه ونلمسه ونقدمه من مظاهر التعلم التي تحدث في البيت او المدرسة او الجامعة، ومن ثم ينشأ ما نطلق عليه الذكاء. (كوفاليك، ٢٠٠٤: ٤٤) .

إن نمو الدماغ من حيث تفرع الشجيرات العصبية وتغليف المحاور العصبية بالنخاع وزيادة عدد الوصلات (نقاط التشابك) وحجم النيورونات هو ما يستجيب به الدماغ للمعطي او المثير الحسي الغني القادم من البيئة الغنية بالمثيرات المتنوعة. في مقابل ذلك فان البيئات الفقيرة بمثيراتها المتواضعة لا

تؤدي فقط الى تناقص شديد في النمو بل تودي أيضا الى انكماش للشجيرات الموجودة، فمرور الطفل بفترة فقيرة جدا من المثيرات البيئية حتى لو كانت تلك الفترة اكثر من أربعة أيام يمكن أن تؤدي الى انكماش يمكن قياسه في شجيراته العصبية . (الفلمباني، ٢٠١٤: ٣٠).

فاذا كانت المعلومات ملحة جدا للنيورون المستقل فإنه بدوره سيولد إشارة كهربائية عبر محوره الى الشجيرات العصبية لخلية أخرى وهكذا الى ان يكتمل الاتصال، وكل هذا يكتمل بسرعة قد تصل الى بليون مرة في الثانية الواحدة وتحمل وسيلة الاتصال هذه معظم التعلم الأكاديمي الذي يتم في المؤسسات التربوية. لذلك يعد دماغ الإنسان اعقد عضواً داخل الجهاز العصبي سواء في تركيبه أو وظائفه. (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ٧)

بذلك يكون الدماغ عضو التعلم والمسؤول عن تحديد نوع وطبيعة التفكير والمشاعر والخبرات ويتولى من طريق أجزائه المختلفة مسؤولية النشاط المبتكر والإبداعي في بعض مجالات السلوك الانفعالي وعمليات التذكر وإجراء المقارنات واستعمال الخبرات السابقة والعمليات التي تستدعي الفهم وحل المشكلات واستعمال الرموز والتعامل مع المجردات والتعبير اللغوي وصنع القرارات وعملية التعلم وغيرها من العمليات المتشابهة. (سوسا، ٢٠٠٩: ٥٠).

وتشير نتائج الأبحاث الحديثة المتعلقة بالدماغ وبعلم الأعصاب الى أن كل إنسان يمتلك أسلوباً مختلفاً في التعلم والتعامل مع المعلومات، وقد حركت هذه الاكتشافات قدراً لا بأس به من الإثارة بين التربويين والمربين وولد لديهم رغبة في استكشاف التطبيقات الصفية للأبحاث المتعلقة بالدماغ، مما حدا بهم للتساؤل عن ماهية التطبيقات التربوية التي من الممكن استعمالها في عمليتي التعليم والتعلم. (يوسف، ٢٠١١: ١٦).

ويستطيع الدماغ ان يعيد تركيب نفسه من خلال عملية التعلم، فيتطور عبر الحياة وفقاً للخبرات التي يتعرض لها الفرد، فكلما أتيحت الفرصة للدماغ لممارسة وظائفه العقلية، كلما غيرنا في تركيبه وكان أكثر تطوراً لأنماط مختلفة من الترابطات يسهل تكرارها، فهو قادر على صنع شبكات عصبية تبعاً لتعقيد التعلم مما يؤثر في قدرة الدماغ على التكيف مع بيئة تعزز وتقوى هذه الشبكات من خلال إعادة تشغيلها، في حين إن الشبكات التي لا يتكرر تشغيلها تضمحل. فمعرفتنا بأسس الخطوات التي يتم بها التعلم قد يعطينا تبصيرا مفيدا لكيفية تعلم المتعلمين، فمثلا يستطيع دماغ الطفل أن يكون روابط تعليمية جديدة بمعدل مذهل يصل الى ٣ بليون / الثانية وتعد تلك الروابط العنصر الرئيس في قوة دماغ الإنسان. (القرارعة، ٢٠١٥: ١٦٦)

وقد نشر **بيوكو (١٩٩٧)** تقريراً بين فيه أهمية ودور التعلم الدماغي كعنصر مهم ومؤثر في العملية التعليمية، وركز في تقريره على أهمية نتائج ابحاث التعلم الدماغي ومهارات التفكير، وتطبيقات نظريات التعلم على كل من البيئة التعليمية و الذاكرة والبيئة، والعلاقة بين الدماغ والجسم والموسيقى والفنون والتدريب الجيد، وفيما اذا كان التعلم المستند للدماغ أفضل اذا ما ترك على طبيعته (فطرته)، اذ يخطئ المدرسون أحيانا اذا ما توقعوا من الطلاب ان يتعلموا بالطريقة التي يُعلمون بها (السلطي والريماوي، ٢٠٠٩: ٢٦).

وعليهم بمساعدة الطلبة في الحصول على الخبرات المناسبة واكتسابها والاستنتاج من هذه الخبرات . كما توضح (Renate Cain) في كتابها (عمل الصلات) بأنه على المدرسين إشغال الطلبة في خبرات وتجارب حقيقية وغنية ، ليكون لدى الطلبة تحدٍ شخصي ذي قيمة ومعنى، إذ إن مثل هذه التحديات تثير دماغ الطالب تجاه حالة الانتباه المرغوبة حتى يتمكن الطلبة من اكتساب وجهة نظر معمقة. (خطايبة، ٢٠١١: ١١٢).

ويؤكد **سوسا** (٢٠٠٩) بأنه كلما تنوعت الأنشطة والمهمات التعليمية (حتى اذا زادت صعوبتها) زادت التفرعات الشجيرية في الخلايا العصبية مما ينتج عنه زيادة الأماكن التي تسمح بتخزين أكبر من المعلومات والمهارات التي يتعلمها الفرد، أي اضافة مفاهيم جديدة ذات معنى يقوم الدماغ بتنظيمها واسترجاعها في الوقت المناسب. (سوسا، ٢٠٠٩: ٤٢).

لقد تطور كل من علم النفس وعلم الأعصاب (علم الدماغ) وعلم التربية بشكل منفصل لفترات طويلة، ويتجلى ذلك في اهتمام السيكولوجيين بالوظائف والقدرات العقلية كالتعلم، التفكير والتذكر، في حين اهتم علماء الأعصاب بتطور نمو الدماغ وآلية عمله. أما التربويون فحرصوا على بناء وتطوير نماذج تربوية تستند الى النظريات والفلسفات النفسية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة. (محمود، ٢٠٠٥: ٢٨٣).

ومنذ منتصف القرن العشرين بدأ علماء النفس وعلماء الأعصاب ربط ما تعلمه وتوصل اليه كل منهم، واستناداً لذلك بدأ نظام تربوي جديد (Frank, 2001:87)، ويمثل ذلك النظام ثورة معرفية في عمليتي التعليم والتعلم، ستغير من نظام الدوام والانضباط المدرسي، وأنماط التقويم، واستراتيجيات التعليم وتنظيم البيئة الصفية، بل وحتى كيفية النظر الى التربية الفنية والبدنية. (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٧٠).

النتائج ذات الصلة بعملية التعلم والتي تم استخلاصها من أبحاث الدماغ:

١- تفرد الدماغ البشري لكل فرد.
٢- التوتر والشعور بالتهديد يمكن ان يعوق التعلم بل ربما يقتل الخلايا المخية.
٣- ان الدماغ نظام تكيفي معقد فالتغير الفعال يشمل كل النظام المعقد.
٤- ينمو المخ بمستويات متنوعة من الاستعداد.
٥- العمليات العقلية جزئية وكلية في وقت واحد.
٦- التعلم ينطوي على الجسم كله.
٧- ينمو المخ بمستويات متنوعة من الاستعداد وفي سياق المجتمع الذي نعيش فيه.
٨- العواطف حاسمة لنجاح عملية التعلم. (أبو رياش، ٢٠٠٧: ١٥٢)

وان النموذج الذي يمثل هذا الصنف من الانماط هو :

❖ **نظرية نيد هيرمان (Hermann):**

هيرمان عالم فيزيائي وفنان ورسام وموسيقي أمريكي ولد عام (١٩٢٢) م، وعمل في شركة جنرال الكتيريك سنوات عديدة، وقاد الجانب التطوري فيها وتوفي في عام (١٩٩٩) م. بدأت الإرهاصات الأولى لنظريته عام (١٩٧٦) م عندما بدأ يفكر كيف يمكن فهم السلوك البشري والتأثير عليه واستثمار بحوث الدماغ المتاحة وتوظيفها لخدمة التنمية البشرية ، وتطوير وسائل لتحديد ما اذا كان من المحتمل ان يكون لمختلف الناس تفضيلات من أنماط التفكير يمكن تحديدها وقياسها . (www.eduteet.ofees.net)

وقد نجح هيرمان فيما هدف إليه وأبدع نظريته في عام (١٩٧٨) م، متوصلاً الى ما يسمى النموذج الرمزي الرباعي للدماغ ويرمز له (HBDI) مختصر(Hermann Brain Dominance Instrument). (كاظم، ٢٠١١: ٥٩)

بدأ هيرمان اكتشافه بدراسة نظريتي **سبيري** (الذي قسم الدماغ الى قسمين ايمن وايسر وكل قسم له مهامه الخاصة به) و**ماكلين** (الذي وضح وجود ثلاثة ادمغة للإنسان هي الدماغ الزاحف، والدماغ اللمبي، والدماغ العصبي الخارجي)، مستبعداً الدماغ الزاحف لأن المهام التي يؤديها (الحاجات البيولوجية كالطعام والشراب والأمن والسلامة والجنس) هذا القسم لا يمكن تطويرها ولا التأثير عليها . (Hermann,2002:7)

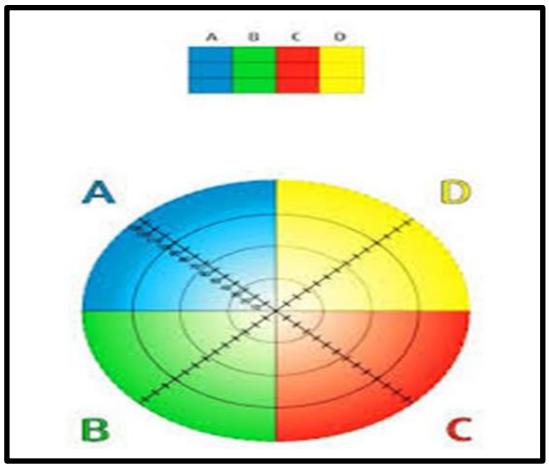
و من خلال الدمج بين نظرية (بول ماكلين) ونظرية (روجر سبيري). قسم هيرمان الدماغ الى اربعة اقسام علوي ايمن وايسر وسفلي ايمن وايسر الشكل (٤). محددا رمزا و لونا وسمات اساسية للتعلم والتفكير تميز كل منطقة عن غيرها، واستخدم هيرمان الألوان لأنه كان رساما مشهورا، اذ ان لكل لون من الألوان الأربعة دلالات خاصة به وكالآتي:

أ- الجزء الأيسر العلوي يرمز له(A) لونه باللون الأزرق الذي يدل على الحكمة والعلم ليدل على العقلية التحليلية المنطقية.

ب- الجزء الأيسر السفلي يرمز له (B) لونه باللون الأخضر ويدل على القيادة والإدارة للأوضاع فهو اللون السائد على اليابسة لذلك أطلق عليه العقلية التنفيذية التنظيمية.

ج- الجزء الأيمن السفلي ويرمز له (C) لونه باللون الأحمر ويرتبط هذا اللون بالنار والحرارة والدفء وهو يثير المشاعر والأحاسيس والتعاطف فانه يدل على العقلية الإنسانية العاطفية.

د- الجزء الأيمن العلوي ويرمز له (D) لونه باللون الأصفر وهو من الألوان الدافئة وكونه مرتبطا بالشمس وانتشار أشعتها فهو يمتاز بالرؤية الواسعة للتفكير والإبداع، وبذلك يدل هذا اللون على العقلية الإبداعية .. (Hermann, 2010:79-85)



شكل(٤) انماط التفكير والتعلم الأربعة لنظرية هيرمان (Hermann, 2010:79)

وتختلف الصفات الموجودة من شخص لآخر ، فلو غلب على احد الأشخاص انه تحليلي منطقي ليس بالضرورة أن تكون كل صفات ذلك الجزء فيه قد يوجد فيها احدها وينعدم الآخر وقد توجد فيها صفة أخرى بنسبة معينة وهذا ما يسميه هيرمان بالعنقود الشخصي . (www.eduteet.ofees.net)

وبين هيرمان أن لكل قسم من الأقسام الأربعة التي قسمها عيوبه التي توجد في الشخص الذي يسيطر عليه ذلك الجزء ويمكن ان تظهر على سلوك الفرد والمخطط (٢) يوضح الجوانب السلبية لكل نمط من الأنماط الأربعة . (Hermann, 2010: 85)

D **١- غير مرتب ولا منظم.** **٢- قراراته سريعة وتعتمد على التوقع والحدس.** **٣- ليس لدية تركيز، دائما يفكر بالمستقبل دون الاهتمام بالحاضر الذي هو فيه.** **٤- مندفع .** **٥- أفكاره جنونية**	**A** **١- صلب وقاسٍ ويحب المال وتعتمد حساباته عليه.** **٢- يهتم بالمصلحة الشخصية.** **٣- ليس لدية بعد نظر.** **٤- لا يهتم بالعلاقات مع الآخرين فالعمل أولا ثم العلاقات.** **٥- محدد يحتاج إلى الأدلة والبراهين**
C **١- حساس جدا وغير موضوعي** **٢- ليس له راي** **٣- لايهتم بنفسه بقدر ما يهتم بالاخرين** **٤- غير جاد** **٥- يهتم بالعلاقات والظروف قبل العمل**	**B** **١- متسلط وممل أسير الروتين ويحب الرئاسة** **٢- يحب النظام بشكل صارم** **٣- لا يرى للتغيير والتطوير أي اعتبار** **٤- ليست لديه مرونة** **٥- يهتم بالتفاصيل التافهة**

مخطط (٢) الجوانب السلبية لكل نمط من انماط هيرمان (Hermann, 2010: 85)

ويؤكد هيرمان انه يمكن تغيير نمط السيادة الدماغية لكل شخص اذا كانت هناك حاجة ماسة إلية، لكن بشرط أن تتضمن العوامل المساهمة في التغير رغبة الشخص بالتغيير، او حدوث تغير جوهري في ظروف الحياة او وجود وقائع عاطفية جوهرية. (كاظم، ٢٠١١: ٦٢)

ومقياس هيرمان هذا لا يعني اصدار حكم على ذكاء الشخص، فهو لا يقيس الذكاء والقدرات والجدارة وانما يشخص طريقة التفكير والتعلم ، وكيف يتعامل الناس مع بعضهم بناء على هذه الطريقة وليس في تقسيمه الرباعي للدماغ سلب وايجاب وانما لكل منها نمطه الخاص في التفضيلات في طريقة التفكير وانماط التعلم ومعالجة المعلومات.

و يعد مقياس هيرمان من أفضل أدوات التشخيص وأكثرها مرونة، الذي يمكن بوساطته التعرف طريقة تفكير الإنسان وطريقة تعلمه و سلوكه، إذ انه ثمرة لبحوث استغرقت قرابة خمسة عشر عاما. (wwmahmoudfawzy.blogspot.com)

مسميات نظرية هيرمان : اطلق على نظرية هيرمان مسميات عدة :-

١- بوصلة التفكير وكلمة (بوصلة) استعارها نيد هيرمان من علم الفيزياء بوصفه عالما فيزيائيا في الأصل، وتشير بوصلة التفكير الى اتجاه نمط تفكير وتعلم الشخص بأي الأنماط الأربعة يكون أكثر قوة من خلال رسم اللقطة الخاصة بالشخص المفحوص وملاحظة اتجاه البوصلة بأي الاتجاه يكون اكبر. (كاظم، ٢٠١١: ٥٩).

٢- نظرية البصمة الفكرية، وذلك لأنه لا يمكن أن يتشابه نمطا التفكير لشخصين لهما نمط السيادة الدماغية نفسه على الإطلاق، فكما لكل واحد منهم بصمته الخاصة لأصبع إبهام اليد اليسرى فان التعرجات والأخاديد لدماغيهما مختلفة تماما.

٣- اداة هيرمان للسيطرة الدماغية.

٤- نظرية الدماغ الكلي.

٥- النموذج الرباعي للدماغ. (www.eduteet.ofees.net)

أنماط نظرية هيرمان:

النمط "هو تركيب افتراضي يساعد على شرح عملية التعلم، ونمط التعلم هو الطريقة التي يستقبل بها المتعلم الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي هو طريقة استعمال الأنسان لقدرته". (Hermann, 2002:10)

وقد فرزت نتائج الدراسات في مجال القدرات العقلية وجود فروق فردية بين الأفراد في انماط التعلم والتفكير، إذ يتباينون فيما بينهم من حيث انماط تفكير وانماط تعلم خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد الآخرين، فالأفراد يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تتماشى مع انماط تعلمهم المفضلة وتتحكم هذه الأنماط بأنماط تفكيرهم وتعاملهم مع المثيرات والمشكلات التي يواجهونها في الحياة(Alghraiebn,2012: 23)

وقد حدد **هيرمان** أربعة أنماط تعلم أو أنماط تفكير مستندة إلى نظريته وهي على النحو الآتي:-

١- نمط التعلم (A) ويمثل الجزء الأيسر العلوي من الدماغ الملون باللون الأزرق يمتاز المتعلم الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه يميل الى التعامل مع الحقائق واللغة والأرقام، ويستخدم المنطق والعقلانية في حل المشكلات، يفضل استعمال التقنيات، ويفضل تحليل الحقائق. والمتعلم وفقا لهذا النمط يفضل التعلم من طريق الحصول على الحقائق بالأرقام واستعمال التحليل والمنطق ودراسة الحالات والتفكير النقدي وتشكيل النظريات ويستجيب بشكل جيد. الى المحاضرات الاعتيادية، المناقشات، الكتب المدرسية والقراءات، ، التفصيلات، المحتوى الواقعي (من البيئة)، والتعاريف المحددة. (Hermann,2002:13)

وقد حدد **هيرمان** مجموعة خصائص للمتعلم بهذا النمط ومنها انه:

- منطقي (قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة) .
- عقلاني (يحدد الخيارات على اساس العقل وليس على اساس العاطفة) .
- يجب العمل مع الحقائق، والتعامل معها بدقة وطرائق مدروسة .

- نظري (يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها) .
- واقعي (يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمه ما سيحدث في المستقبل).
- تحليلي (قادر على تقسيم الأشياء والأفكار وتجزئتها واختبار مدي الملائمة فيما بينها) .
- كمي (يفضل العلاقات العددية، يميل الى معرفة القياسات الدقيقة او البحث عنها) .
- رياضي (يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها من أجل الوصول إلى نهاية معينة) .
- يمارس أو يضمن احكاما وتقييماً بعناية كالحكم على معقولية فكرة او إنتاج .
- تقني (يستطيع فهم وتطبيق المعرفة العلمية والهندسية بإتقان .
- مالي (كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات والاستثمارات) . (Herrmann,2010:12) .

وسيعتمد الباحث مصطلح "الموضوعي" للإشارة لهذا النمط.

٢- نمط التعلم (B) ويمثل الجزء الأيسر السفلي من الدماغ الملون باللون الأخضر ويمتاز المتعلم الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه يفضل الطرائق الاعتيادية في التفكير وهو يشعر بالرضا والامان عندما تكون الحقائق مرتبة ومنظمة مع استقرار وثبات بيئة العمل ويكره المخاطرة والمغامرات ويميل إلى انجاز المهمات المقيدة بالوقت. والمتعلم في هذا النمط يفضل التعلم بتنظيم المحتويات واتباع التعليمات خطوة بخطوة، ووضع جداول زمنية لتحديد تاريخ بدء أو انتهاء مهمة محددة.

وحدد هيرمان مجموعة خصائص للمتعلم بهذا النمط وهي انه:

- تسلسلي (يفضل التعامل مع الأشياء والأفكار بالترتيب واحدة تلو الأخرى) .
- منظم (يمكنه التعرف الى العلاقات المنطقية المترابطة بين المفاهيم والاشياء والعناصر) .
- تفصيلي (يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو الموضوع) .
- مخطط (يشكل الأنماط او المعاني للتحقق من الوصول للنهاية المرغوبة قبل البدء في التنفيذ) .
- إجرائي (يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء) .

- يتحكم في مشاعره نحو الاخرين .
- محافظ (يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والظروف والأوضاع المثبتة والاعتيادية) .
- غير مخاطر (يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة) .
- ينجز المهمات بالوقت المحدد. (Campbell, 2008:62)

وسيعتمد الباحث مصطلح "اجرائي" للإشارة لهذا النمط.

٣- نمط التعلم (C) ويمثل الجزء الأيمن السفلي من الدماغ الملون باللون الأحمر، يكون الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء متعاطفاً ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقية، وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية فضلا عن شعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديدة ولديه حدس تجاه الناس، وله القدرة على استعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية (الاتصال من طريق لغة الجسد والاعضاء وتجميل الوجه والتعابير)، والمتعلم وفقا لهذا النمط يفضل التعلم من طريق القصص، الموسيقى، مناقشة حالات محورها الإنسان، الأشياء الحسية، التعلم التعاوني، المناقشة الجمعية، لعب الأدوار، التجريب وهو ماهر في التلوين والرسم، يقرأ ويستمتع بالقراءة لديه مهارة التحدث كما ويحب التعبير عن مشاعره وآرائه دائما. ويصطلح عليه هيرمان عليه ايضا النمط العاطفي او الاجتماعي او التفاعلي. (Campbell,2008:62) وقد حدد هيرمان مجموعة خصائص للمتعلم بهذا النمط ومنها انه:

- يستطيع بسهولة تطوير علاقات طيبة وذات معنى مع مختلف الناس والمحافظة عليها ويتعلم بشكل افضل بمشاركة الاخرين والتعاون معهم .
- عاطفي (يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها وظهورها لديه) .
- حسي حركي (يتعلم باستعمال جميع حواسه باللمس والسمع والشم والتذوق والنظر والحركة) .
- رمزي (له قدرة على استعمال الأشياء والعلاقات والاشارات كممثلة للحقائق والافكار وفهمها)
- فني (يستمتع او انه ماهر في التلوين والرسم والموسيقى والنحت وقادر على تنسيق اللون والتصميم والبنية لإحداث آثار سارة) .
- تعبيري (يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره) .

- شعوري (يميل الى التعبير عن مشاعره ويحترم مشاعر الاخرين ووجهات نظرهم) .
- داعم (يبلغ الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه ويعلمه ما تعلمه) .
- لفظي (لديه مهارات تحدث جيدة، وفعالية في استعمال المفردات) .
- قارئ (يقرأ على الغالب ويستمتع بالقراءة) .
- يتواصل بوضوح بالكلمات المكتوبة ويستمتع بها. (Herrmann,2010:12)

وسيعتمد الباحث مصطلح "الاجتماعي" للإشارة لهذا النمط، بحسب موضوع البحث وطبيعة الأنشطة والمهمات التي ستؤديها طالبات المجموعة التجريبية.

٤- نمط التعلم (D) ويمثل الجزء الأيمن العلوي من الدماغ الملون باللون الأصفر ويمتاز الفرد الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه يرى الصورة الكلية كاملة ولا يدقق في التفاصيل، ويفضل التغيير فهو يحاول ويجرب ليجد اشياء جديدة، ويستمتع بكونه مشغولا بأشياء عديدة في الوقت نفسه ويمتلك خيالا، ولا يقتنع بسهولة، بل يستمر بالبحث عن بدائل أخرى ليقتنع ، كما ويستمتع بالمخاطر والتحديات ولديه قدرة على اعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها بعضا بطرائق وتراكيب غير مألوفة ولا يميل الى عمل الأشياء دائما بالطريقة نفسها، ويحب أن يجد علاقات و روابط بين الحاضر والمستقبل، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين، ويعتمد على الاحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشكلات. والمتعلم وفقا لهذا النمط يفضل التعلم بالرسوم التوضيحية والصور، انشطة عصف ذهني، خرائط العقل، الرسوم البيانية البصرية، تبادل الأفكار. ويصطلح عليه هيرمان النمط المتفتح الدماغ أو الابتكاري والتكاملي او التحليلي او التخيلي أو الإبداعي او الداخلي. (Herrmann, 2002: 25) وقد حدد هيرمان مجموعة خصائص للمتعلم بهذا النمط ومنها انه:

- بصري (يفضل التعلم بمشاهدة العروض العملية والصور والتعامل مع الرسومات والمخططات) .
- شمولي (يدرك ويفهم الصورة الكلية من دون الرجوع إلى العناصر الجزيئية للفكرة او المفاهيم او السياق) .
- ابتكاري (يبتكر أفكار وطرائق وادوات جديدة) .

- تخيلي (يكون صورة عقلية للأشياء غير المحسوسة على الفور، أو أنها لن تدرك كليا في الواقع، وله القدرة على ايجاد طرائق جديدة للتعامل مع المشكلات) .
- تكاملي (يركب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار، والأوضاع في كل موحد) .
- مفاهيمي (يتخيل أفكاره وآراءه لتوليد افكار مجردة من امثلة محددة) .
- تركيبي (يوحد الأفكار والعناصر والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد) .
- تزامني (يعالج في الوقت نفسه اكثر من مدخل عقلي) .
- حدسي (يعرف شيئا ما من دون التفكير به بشكل معلن، ويمتلك فهما ثابتاً من دون الحاجة إلى حقائق وبراهين) .
- مستكشف ذاتي (يفضل استكشاف المعلومات بنفسه) .
- مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه .
- إبداعي (يمتلك أفكاره غير اعتيادية وابتداعية، وقادر على تجميع الأشياء مع بعضها بطرائق جديدة وتخيلية) .
- مخاطر (يفضل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر . (Campbell, 2008:62)

وسيعتمد الباحث مصطلح "التكاملي" للإشارة لهذا النمط، بحسب موضوع البحث وطبيعة الأنشطة والمهمات التي ستؤديها طالبات المجموعة التجريبية.

وعرض هيرمان انماطه الأربعة، مركزا على ثلاثة افكار رئيسة هي :

اولا:- ان اي نمط ليس بالسيء ولا بالجيد كما أنه ليس خطأ ولا صحيحا.

ثانيا:- يشكل النمط تفضيلا للنشاط العقلي، والذي يختلف تماما عن الكفاءة في اداء ذلك النشاط.

ثالثا:- تميل الأنماط الى البقاء ثابتة عبر الزمن. (Herrmann,2010:76)

طرائق قياس أنماط التعلم:

نظراً لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم أنماط التعلم اختلفت طرائق دراستهم لها وعلى العموم يتم قياس أنماط التعلم بإتباع طرائق مختلفة من أهمها وأكثرها استعمالاً ما يلي:

١) **الملاحظة:** تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما، على اعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم، إنما نقتصر على نموذج منه، أي على عينة من المواقف، وإذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفاً إجرائياً في سلوك ظاهر محدد فإنه يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة، لتسجيل ما يلاحظه بدقة علمية ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات والربط بينها، ومن ثم يقوم بتفسير ملاحظاته وتصنيف المتعلمين في فئات محددة وفق النظام والمعيار الذي وضعه لتحديد أساليب التعلم التي يعتمدها الباحث. (الدردير، ٢٠٠٤: ١٦١) .

ويمكن للباحث ملاحظة أفراد العينة بنفسه أو يشارك آخرين للقيام بالملاحظات كالمدرسين والآباء، كما يمكنه استعمال بعض الوسائل والأدوات لضمان دقة تسجيل الملاحظات وتيسيرها كالفيديو، وشبكات الملاحظة....

٢) المقابلة: استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأنماط التعلم ، بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرائق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية، وتتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك من طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها: دليل المقابلة.(الدردير،٢٠٠٤: ١٦١).

٣) المقاييس: لقد اعتمدت المقاييس حديثاً بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت باختلاف التوجهات النظرية لأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقاييس في

دراسة ما إلا إذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة، إذ أن كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم ومن أكثرها استعمالاً في الدراسات السابقة نجد:

أ- استبانة **(بيجز)** لأنماط التعلم: أعد بيجز أدوات قياس مختلفة منها استبانة عمليات الدراسة (SPQ) التي تتكون من (٤٢) عبارة تقيس أنماط التعلم (السطحي والعميق والتحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية وهي: الدافعية السطحية، الدافعية العميقة ،الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية العميقة، الإستراتجية السطحية، الإستراتجية التحصيلية وهي موجهة لطلبة المرحلة الجامعية، كما صمم استبانة عملية التعلم (IPQ) التي تتكون من (٣٦) عبارة لقياس أساليب التعلم: السطحي، العميق، التحصيلي للمرحلة الثانوية، ثم قام **بيجز وزملاؤه** بتعديل استبانة (SPQ) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين– وهي الإستبانة التي قام **أحمد عبد المنعم الدردير** بتعريبها و تقنينها على البيئة العربية.
(سخري، ٢٠١٨: ٥٦)

ب- استبانة **هوني وممفورد** (hanny & Mumford) لأنماط التعلم :

صمم هوني وممفورد استبانة أساليب التعلم اعتماداً على نموذج كولب للتعلم إذ أن لهذه الاستبانة البنية العاملية نفسها لنموذج كولب، أي أنها تتكون من عاملين ثنائيي القطب وقد قامت **هند الحموري وأحمد الكحلوت** بتعريب وتقنين استبانة **هوني وممفورد** على البيئة العربية ، تتكون الإستبانة من (٨١) فقرة قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على ما تعلمه وتكون الإجابة إما "موافق" أو "غير موافق" وتقيس قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة الآتية: نشط ، متأمل، نفعي، نظري، بواقع (٢٠) فقرة لكل نمط بحيث تنتمي كل فقرة لأحد الأنماط الأربعة فقط ومجموع الإجابات على فقرات على فقرات أي نمط تعطي مؤشراً على درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة بالأنماط الأخرى (الكحلوت و الحموري،٢٠٠٦ :١٣٠).

ج- استبانة **فيلدر و سلفرمان** (filder&solo man) لأنماط التعلم (ILS) :

اشتق **فيلدر وسلفرمان** هذه الاستبانة من نظرية (فيلدر وسيلفرمان) لأنماط التعلم وقد حددا أربعة أبعاد في تصنيف عبارات الاستبانة هي: استقبال المعلومات والمدخلات وتنظيم المعلومات وتجهيز المعلومات، كما أضافا لنظريتهما بعداً خامساً وهو بعد: الفهم، وتتكون الاستبانة من (١١) عبارة لقياس كل من الأبعاد الأربعة لأنماط التعلم، وبالتالي يصل عدد العبارات إلى (٤٤) عبارة، ولكل بند خيارين للإجابة، ويطلب من المتعلم أن يختار أحدهما بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تعبر عن أسلوبه المفضل في التعلم.

د- مقياس هيرمان: (Herrman, 1996) :

و هو يتكون من (١٢٠) فقرة و يحتوي على قاموس للمصطلحات في أول المقياس، و قد صمم لقياس وظيفة المخ بناءً على مفهوم الأربعة أجزاء الذي وضعه ناد هيرمان Haerrman Ned ، حيث يتكون المخ من نصف المخ الأيسر (A) + نصف الجهاز الطرفي الأيسر (B) ، نصف المخ الأيمن (D) + نصف الجهاز الطرفي الأيمن (C) كما يتضح في الشكل (٤) .

وهذا المقياس يتم تصحيحه بالكمبيوتر عن طريق مجموعة ناد هيرمان العالمية، إن المقياس طويل نسبيا (١٢٠) فقرة، وضع المصطلحات في أول المقياس يؤدي لصعوبة الاستجابة عليه . (بن فليس، ٢٠١٧ :٨٦)

والجدير بالذكر أنه قد شاع استعمال اختبارات واستبيانات أنماط التعلم عبر شبكة الانترنت إذ يجيب مستخدموها عن عبارات الاختبار أو الإستبانة، ثم تحدد له الدرجة الكلية والتي تحدد بدورها أسلوبه المفضل في التعلم، ويتم كل ذلك بطريقة فورية وآلية.

ثالثاً: التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته

تستند نظريات التعلم الموجه ذاتياً على فرضيات فلسفية حول كيفية تعلم الأفراد، وتعود جذورها إلى الاعتقاد بأن البشر لديهم القدرة على التحكم في عواطفهم ومعارفهم وسلوكهم .

والله سبحانه وتعالى منح الإنسان أدوات المعرفة وهي الحواس الخمس (اليدان، العينان، اللسان، الأنف، الأذن) ، وهي وسائل متنوعة تمكن الإنسان من الحصول على المعرفة والخبرة المطلوبة من طريق الممارسة. يقول الله تعالى : ﴿ أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ (٨) وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ (٩) وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (١٠) ﴾ (البلد: ٨-١٠)

وعلى الرغم من أن مفهوم التعلم الموجه ذاتياً لم يظهر في الأدب التربوي إلا في العقود القليلة الماضية، إلا إن أهمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً، كجانب أساسي في اكتساب المعرفة لطالما تم الاعتراف بها تاريخياً ، فعلى سبيل المثال طرح الفلاسفة خلال عصر التنوير في القرن الثامن عشر فكرة مهارات التنظيم الذاتي، مثل: جان جاك روسو " Jean- Jacques Rousseau" كما تم تناول الفكرة من قبل رواد التربية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مثل ماريا مونتيسوري "Maria Montessori" وجون ديوي"John Dewey"

(Endedijk, Vermunt, Verloop & Brekelmans,2012)

وفي بدايات الستينات من القرن المنصرم، تحول الاهتمام في عملية التعليم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، نتيجة تغير النظرة للطالب كمتلقٍ للمعرفة إلى مشارك فاعل في عملية التعلم، وأنه يقوم بدور فعال في إعادة تنظيم وبناء معارفه للحصول على معارف جديدة، وهو ما أدى إلى ظهور مفهوم التعلم الموجه ذاتياً ، وهو مفهوم يؤكد فاعلية المتعلم في التحكم بطريقة تعلمه، إذ يقوم المتعلم بتنشيط وتعزيز ممارساته التعليمية، وفي سياق اجتماعي. (Chen,2002: 72).

مفهوم التعلم الموجه ذاتياً:

التعّلم الموجه ذاتياً هو أسلوب يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتشاف المعلومات، والاتجاهات، والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المدرس إلى المتعّلم . (عامر،٢٠٠٥: ١٩) .

وللتعّلم الموجه ذاتياً أساليب عديدة ؛ منها التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، والتلفزيون التعليمي، والإذاعة التعليمية، والتعّلم عن بعد، والتعّلم المفتوح، وبرامج التربية الموجهة للفرد، والتعّلم الإلكتروني بالحاسب الآلي (عامر،٢٠٠٥: ١٩)

إن كلاً من ثورة التكنولوجيا، والاتصالات، والاتجاه نحو اقتصاد المعرفة قد زاد من الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتياً ، كونه يجعل المتعلمين مشاركين إيجابيين لا سلبيين مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية، مستنداً في ذلك إلى مجموعة من الأسس النفسية، والفلسفية، والتربوية، والاجتماعية، التي تضمن فاعليتها وتحقيق أهدافها (القلا وآخرون،٢٠٠٥).

أهمية التعلم الموجه ذاتياً:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين تسارعاً كبيراً في مجال المعلومات، غيرت كثيرا من المفاهيم ولعل أهم ما يميز هذا التسارع المعلوماتي ظهور التقنيات الجديدة في معالجة البيانات وتخزينها ، وكذلك ظهور الحواسيب العملاقة (Super Computers) وشبكات الانترنت، ونتيجة لذلك شهد العالم تطورا في مختلف المجالات التربوية، ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم، فقد أصبحت لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد ان يلم بها مهما كانت قدراته، ولذا بدأ الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمتعلم من خلال الإفادة من هذه المعلومات وتنظيمها، وتمكينه من استرجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات، ولكي لا يبقى فقط متلقيا سلبيا للمعلومات (الحسينان،٢٠١٠ :٢٨) .

وهنا تكمن أهمية التعلم الموجه ذاتياً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من اهم الأهداف

التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً وفعالاً في عملية التعلم (العمري، ٢٠١٣ :١٩).

وتؤكد دراسة (السعايدة ،٢٠١٥) أن المتعلمين الموجهين ذاتياً يوصفون بأنهم ذوو دافعية عالية، لأن لديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لمدة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا اكبر من أولئك الذين ليس لديهم توجيهاً ذاتياً، كما انهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرائق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، و لهم أيضا قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي (السعايدة ،٢٠١٥ :٣٧).

ولخصت أهمية التعلم الموجه ذاتياً فيما يأتي:

١- تنمية استقلالية المتعلم في تفكيره، وبالتالي تحقيق ذاته مما يولد لديه الدافعية الداخلية للتعلم، ويؤهله لتحمل مسؤولية تعلمه.
٢- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحويلها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن. فالتعلم الذاتي يمتاز بعرض المعلومات بطرائق تتيح للمتعلم حرية اختيار ما يناسبه، ويساعده على إتقان التعلم .
٣- تنمية مبدأ حرية الدراسة وفقا لتوجهات المتعلم الذاتية مما يشجعه على الإبداع، والابتكار، والتفرد في التعلم، مع اكتساب مهارات التعلم المستمر.
٤- تطوير عملية التعليم والتعلم، وإيصال المعرفة الجديدة إلى كل فرد، وبالطريقة التي تتناسب مع قدراته واحتياجاته .
٥- إيجاد بيئة خصبة للإبداع ، والتميز تهدف إلى إعداد المتعلمين للمستقبل، مع تدريبهم على حلّ المشكلات .

٦- بناء مجتمع دائم التعلم، في ظل شعار تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة، ولكنه في الوقت ذاته يسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها تحت إشراف محدود من المدرس (عفيفي وآخرون ،٢٠١٦).

مميزات المتعلم الموجه ذاتياً:

انطلق **جوسبيرجر وآخرون** لتحديد الصفات الايجابية للمتعلم الموجه ذاتياً ومنها:

١- المبادرة، إذ أنه شخص مبادر يسعى وراء اكتشاف الجديد من أجل توصيله لهدفه .
٢- الاستقلالية، وهذا هو جوهر التعلم الموجه ذاتياً إذ أن المتعلم يحتاج إلى أن يكون مستقلاً في أفكاره واستراتيجياته وأهدافه .
٣- المثابرة في التعلم ، وهذا ما يحتاج إليه المتعلم لكي يصل إلى أهدافه – وهو المثابرة.
٤- الثقة بالنفس، وذلك لما لها من أثر قوي في ثقة الفرد بنفسه لكي يحقق أهدافه .
٥- القدرة على تنظيم التعلم الذاتي، فالشخص الموجه للتعليم الذاتي هو الشخص القادر على التنظيم والتنفيذ .
٦- تحمل تبعات تعلمه الخاصة .
٧- الرغبة في التغيير والتعلم المستمر .
٨- التعامل مع المشكلات وحلها وليس اعتبارها عقبات تعيق تقدمه .
٩- القدرة على استعمال المهارات الدراسية: كتنظيم الوقت والمرونة والتخطيط الجيد (Jossberger et al.,2010: 44).

وأن خصائص المتعلمين الموجهين ذاتياً تشمل نواحيهم النفسية العقلية والجسمية والاجتماعية أيضاً، إذ يحظى كل جانب من هؤلاء الجوانب ببعض الخصائص التي تجعل من المتعلمين موجهين ذاتياً نحو التعليم، ومن هذه الخصائص:

١- يحرص المتعلم الموجه ذاتياً على الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تسهم أو تؤثر في تعلمه.

٢- المتعلم الموجه ذاتياً يمكنه الرجوع إلى الكثير من المصادر المتعددة في تعلمه .

٣- يتصف المتعلم الموجه ذاتياً بالمرونة في طرح الأفكار وتقديم المصوغات لآرائه .

٤- يناقش المتعلمون الموجهون ذاتياً أفكارهم وآرائهم بحرية تامة وباستقلالية .

٥- يفيدون من التغذية الراجعة .

٦- لا يسمح المتعلمون في مرحلة التعلم الذاتي بالتدخلات غير المنطقية وغير المبررة من الأطراف الخارجية (Azer,2008: 55).

٧- فالمتعلمون الموجهون ذاتياً يكونون أكثر قدرة على تحديد أهدافهم التعليمية بدقة.

٨- إنجاز الأهداف الموضوعة.

٩- التخطيط الجيد لعملية التعلم الموجه ذاتياً .

١٠- صياغة الأسئلة المرتبطة بعملية التعلم صياغة سليمة .

١١- القدرة على تطبيق ما تعلموه في أثناء مرحلة التعلم الذاتي إلى دروس عملية مرتبطة بالحياة (Chee et al. ,2011: 87).

التعلم الموجه ذاتياً في مجتمع التدريس:

ان التعلم الموجه ذاتياً لقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، بوصفه أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على دافعيته للتعلم.

أن التعلم الموجه ذاتياً يعد من الأساليب الحديثة والفاعلة في المراحل التعليمية والمستويات العمرية جميعها، وهو نوع من أنواع التعلم يكون فيه المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه نمط من التعلم المخطط والموجَّه ذاتيا والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية بمفرده، وينتقل من نشاط إلى آخر متجها نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بحرية، وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعينا في ذلك بالتقويم الذاتي، وإرشادات المدرس وتوجيهاته (الحيلة،٢٠٠٣: ٢١٩).

كما أنَّ أسلوب التعلم الذاتي– كما ذكر (المطيري،٢٠١٧) – يساعد المتعلم على إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعلمه بنفسه والاستمرار مدى الحياة، ويكسب المتعلمين مهارات حلّ المشكلات، ويمنح حق التعليم لكلّ فرد من أفراد المجتمع بما يتناسب مع احتياجات ذلك الفرد وقدراته، يضاف لذلك أنه أسلوب تعلمي يواجه مشكلة تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، خاصة حينما يأخذ المتعلم دورا إيجابيا نشيطا في عملية إتقان التعلم (المطيري، ٢٠١٧: ١١١).

و أضاف **المشهداني** أن التعلم الموجه ذاتياً يعد أسلوباً متطوراً من أساليب التعلم فهو "نشاط يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية في التعلم والاعتماد على نفسه والثقة بقدراته" (المشهداني،٢٠١٢ :٦٣٤) .

والتعلم الموجَّه ذاتياً يحتلُّ دوراً مهماً في العملية التعليمية؛ لأنه يزيد من فرص التعلم بصورة أكبر من خلال التعرض للتجارب الخاصَّة بشكل مستقل مما يؤثر لاحقا في طريقة التعامل مع المواقف المختلفة، ومهارات اتخاذ القرار (Siriwongs,2015: 12).

ويرى الباحث إن المعنى الكامل للتعلم الموجه ذاتياً يندرج ضمن مصطلح "أندراغوجيا" والذي يعرَّف بأنه فن وعلم مساعدة البالغين على التعلم من خلال تطبيق أكثر طرائق التدريس وأساليب التعلم فاعلية، وتجاوز التعلم الموجه ذاتياً في ماهيته مصطلح البيداغوجيا (التربية) بعمومية معناه.

مبادئ التعلم الموجه ذاتياً:

ومن المبادئ التي يرتكز عليها التعلم الموجه ذاتياً هي:

١– يتطلب التعلم الموجه ذاتياً من المتعلم أن يكون قادراً على تحمل مسئولية تعلمه ونتائج هذا التعلم.

٢– يستطيع المتعلم الموجه ذاتياً أن يحدد خارطة إنجاز تعلمه وفق سرعته الخاصَّة في التعلم.

٣- يؤكد أسلوب التعلم الموجه ذاتياً على دور المدرس كمرشد، وموجه، وميسّر في أثناء عملية التعلم .

٤- يحتاج المتعلم ذاتيا إلى تغذية راجعة فعالة ودائمة من المدرس لتثبيت التعلم (محامدة،٢٠٠٥: ٧٥).

فضلاً عن المبادئ السابقة أن التعلم الموجه ذاتياً يحتاج إلى بيئة تعلم لا تخضع لرقابة دائمة للمتعلمين، بل عليهم إدارة تعلمهم بأنفسهم؛ ونظراً للفروق الفردية بين المتعلمين التي تبنى على عوامل داخلية ديناميكية تمارس تأثير السببية على السُلوك، وتتميز بالثبات النسبي؛ يأتي دور المدرس كداعم ومساند لهم على كيفية التحكم في طرائق تعلمهم بنجاح، مع إبقاء مساحة جيدة للاعتماد على النفس في اكتساب المعارف، والمهارات(Bahrami and, Aslani, Torabi,2013: 22).

التعلم الإلكتروني كأحد الجوانب المهمة في التعلم الموجه ذاتياً:

فالعصر الحالي يوصف بعصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، وكما أن الإنترنت والحواسيب وادوات التواصل الحديثة تعد أدوات مهمة في عملية التحول إلى هذا العصر، وأحد ملامحه الأساسية، وكما تمثل أكثر مصادر التعلم الذاتي تطوراً وأهمية، بسبب انتشارها بصورة سريعة، في جميع دول العالم، إلى جانب كبر حجم وتنوع المعلومات والمعارف التي تقدمها، فتتيح للمتعلم الوصول إلى مصادر كثيرة من أجل الحصول على المعلومات.

وبيئة التعلم الالكترونية تختلف عن بيئة التعلم التقليدية في الفصل، فهي تعد من البيئات الأساسية في توليد التعلم الذاتي، والتي جعلت أنشطة التعلم تتمحور بشكل أكبر حول المتعلم، وزادت من استقلاليته، إذ يؤكد الباحثون أن: العديد من الخصائص النفسية ترتبط مع النجاح في التعلم المعتمد على الإنترنت، مثل المهارات العالية في التعلم الذاتي، والتحكم، ومهارات الثقة بالذات، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أنه يلقي بجزء كبير من المسؤولية على المتعلم نفسه .(بهلولي،٢٠١٧: ٣٥).

ويشير كلاً من **سونج وهيل** إلى أن الإنترنت من الأساليب الحديثة التي تدعم التعلم الموجه ذاتياً فالإنترنت يقدم خدمة كبيرة للتعلم الموجه ذاتياً من خلال اختصار الوقت الذي يتلاءم مع المتعلم وذلك حسب إمكاناته وسرعته، هذا يعني أن الانترنت يهيئ للمتعلم البيئة التي تنسجم مع ميوله وقدراته المعرفية من أجل الوصل للمستوى المطلوب (Song,L & Hill, J,2007: 33).

ولتدعيم وربط الإفادة من التعليم الالكتروني وربطه بالتعلم الموجه ذاتياً، قام الباحث بعمل برنامج تدريبي الكتروني قائم على انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، ويشير الباحث إلى أن التعلم الموجه ذاتياً هو تعلم مصاحب للفرد إذا ما أتيحت له مصادر التعلم الذاتي ، ولا سيما مصادر الانترنت والوسائل الالكترونية المختلفة، وهو ما ناقشه خلال بحثه.

إذ أن الانترنت في عصرنا اليوم يستطيع عرض كافة المصادر اللازمة للتعلم الموجه ذاتياً من خلال كمية المعلومات الهائلة والفيديوهات المتنوعة والاتصال والتواصل غير المحدود مع جميع الفئات (فارس، ٢٠١٣: ٥٥) .

مهارات التعلم الموجه ذاتياً :

من أساسيات التعلم أن يمتلك المدرس مهارات جيدة للتعلم الموجه ذاتيا، ومن المهم أن يطور المدرسين من دورهم في عملية التعلم بالمراقبة المستمرة لتقدم تعلمهم وتعلم ، و تحديد مجالات القصور لديهم، وبذل جهود واعية؛ لتحسين الذات. ولقد أشار "ويلمسون" (Williamson,2007) إلى مهارات التعلم الموجه ذاتياً على أنها: المهارات، والكفايات اللازمة للمتعلم؛ كي يوجه تعلمه ذاتياً، وحددها في خمس مهارات أساسية تمثلت في:

- مهارة الوعي: تمثل فهم المتعلمين للعوامل التي تساعدهم ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا.
- مهارة استخدام استراتيجيات التعلم: تمثل الاستراتيجيات المتعددة التي يجب أن يتبناها المتعلمين ليصبحوا موجهين ذاتياً في عمليات تعلمهم.

- مهارة تنفيذ أنشطة التعلم: تمثل أنشطة التعلم التي يجب أن يندمج فيها المتعلمين ليصبحوا موجهين ذاتيا في عمليات تعلمهم.
- مهارة التقييم الذاتي: تمثل قدرات المتعلمين التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.
- المهارات البينشخصية: تمثل مهارات المتعلمين في العلاقات البيشخصية (ويقصد بها مهارات التعامل مع الأخرين(التي تعد متطلباً أولياً ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا.

كما يسمح التعلم الموجه ذاتيا للمتعلمين بالتحكم في تصميم، وتنفيذ، وتقييم عملية التعلم الخاصة بكل منهم (Brookfield,2009: 63) كما أنه في ظل التعلم الموجه ذاتيا ، فإن أمور مثل: ما الذي يجب تعلمه؟ وما أهم مصادر التعلم؟ وما الاستراتيجيات التي يجب استخدامها؟ وما المعايير التي يجب استخدامها لتقييم نتائج التعلم؟ كل هذه الأمور توجه من قبل المدرسين، لتعلم مهارات ومعارف محددة ، (Kim et al., 2014: 107).

وهذه المهارات لا تنمو وتتطور بشكل تلقائي، ولكنها تتطلب دعم المدربين والمشرفين التربويين الذين يوجهون المدرسين لتحديد حاجات التعلم، وصياغة أهداف التعلم، والتخطيط لتعلمهم الذاتي، وبالتالي فإن مقدار نمو المتعلمين الموجهين ذاتيا يعتمد على مقدار المساعدة والدعم المقدم لهم، والذي بدوره لابد أن يتناسب مع مستوى هؤلاء المدرسين (Jossberger ,et.al 2010: 41)..

ومن بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً – أيضاً– وضع أهداف التعلم الخاصة، و تحديد مصادر التعلم، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، مع القدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، وتكامل المادة مع مختلف المصادر، وادارة الوقت، ورصد مدى تحقيق مخرجات التعلم(Yuhui & Homgxin, 2014).

أولاً: مهارة الوعي بالذات (فهم الذات) :

تُمثل هذه المهارة مدى فهم المتعلمين للعوامل التي تسهم في جعلهم متعلمين موجهين ذاتياً ، وتعد مهارة الوعي بالذات من المهارات الأساسية للذكاء الوجداني، وتتمثل في القدرة على

إدراك الانفعالات وحسن التمييز بينها، وإدراك العلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية (عثمان ، ومحمد، ١٩٩٨ :١٠) .

ويقصد بها قدرة المتعلم على معرفة مشاعره ومعتقداته واتجاهاته في اللحظة الراهنة، واستعمال هذه المعرفة كدليل في اتخاذ القرارات وحدل المشكلات، ومراقبة الأفكار و الدوافع والاتجاهات بوعي وإدراك.

ويؤكد **جولمان** بأن الوعي بالذات ليس انتباها يحدث له تشتت أو تحريف مع الحالات الانفعالية المختلفة، لأنه حالة محايدة تظل على حيادها وتأملها حتى في حالة الهياج والتوتر والاكتئاب، فالمكتئب يلاحظ اكتئابه حتى لو لم يستطع الفرد مقاومة الذات وملاحظتها ،وإذا أحسن المتعلم توظيف مهارات الوعي الذاتي فإنها تؤدي إلى مساعدته على رؤية خبراته الشخصية من زوايا مختلفة، وهي رؤية موازية لمعايشة الخبرة، أو هي ما وراء الخبرة، وهي تزود المتعلم بالوعي بما يحدث في موقف ما وليس الانغماس أو الذوبان في هذ الموقف . (بديوي والشمري،٢٠١٧).

ويتضمن الوعي بالذات تقييماً واستجابةً، فالتقييم مثل : يجب أن لا اشعر بهذا الشعور ، أما الاستجابة فتكون: أن أفكر في أشياء مبهجة لأخفف من الحزن وأحياناً يصل الوعي بالذات إلى إصدار تعليمات صارمة مثل : (يجب أن لا أفكر في هذا الأمر) . (Salovey Mayer& ,1997) .

والمتعلمون من ذوي الوعي الذاتي المرتفع غالباً ما يكون لديهم وعي ذاتي بما يفكرون فيه، وتكون القناعة عندهم قوية وثقتهم بأنفسهم عالية، وغالباً ما يتولد لديهم الاعتقاد بأن جميع المشكلات يمكن تجاوزها والتغلب عليها ومجاراتها .

كما أن تدرجهم الواعي في تحليل المواقف وتحديدها والعمل على مراقبة الذات بشكل مستمر والانتباه لجميع التصرفات وتسجيل الملاحظات وردود أفعال الآخرين يمثل مؤشراً على وعيهم الذاتي .

حدد **جولما** (Goleman,1998) مكون الوعي الذاتي كإحدى مكونات الذكاء الوجداني مهارات فرعية ثلاث هي:

١- الوعي الانفعالي Emotional Awareness : ويتمثل في قدرة المتعلم على معرفة انفعالاته وتأثيراتها، ومشاعره التي يحس بها وعلاقة هذه المشاعر والأحاسيس بما يفكر فيه وما يدركه وما يفعله وما يقوله، وكيف أن هذه المشاعر تؤثر في أدائه ، وتنمي لديه الوعي بقيمه و أهدافه .

٢- التقييم الدقيق للذات Accurate Self – Assessment :ويتمثل في قدرة المتعلم على معرفة نقاط القوة والضعف لديه فضلاً عن انفتاحه على الآخرين وتقبله لوجهات نظرهم النقدية تجاهه وتطويره لذاته في ضوئها .

٣- الثقة بالنفس Self Confidence : وتتمثل في قدرة المتعلم على تقديم نفسه بثقة للآخرين وقدرته على توصيل رأيه غير المرغوب فيه والدفاع عنه بقوة، والقدرة على اتخاذ القرارات رغم الضغوط. (كمور ،٢٠٠٧)

وتشكل المراقبة الذاتية تيار وعي موازٍ إلى جانب تيار الوعي الأصيل ، بحيث يعي المتعلم ما يحدث له، ولكن من دون أن ينغمس فيه أو يختفي في ثناياه ، فوعي المتعلم بذاته يعني أن يدرك مزاجه الانفعالي وما يدور في خلده من أفكار وتصورات (عدس، ١٩٩٧ :٧٨) .

ثانياً: مهارة تحديد استراتيجيات التعلم المناسبة Learning Strategies :

تتمثل هذه المهارة بطبيعة الاستراتيجيات المتنوعة، التي يجب أن يتبناها المدرسون؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً في عمليات تدريسهم.

ويرى **زيمرمان** (Zimmerman,1990) ان هذه الاستراتيجيات يجب ان تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، فضلاً عن كفاءة عالية.

ومن التصنيفات التي حددت الاستراتيجيات التي تقود الى مهارات التعلم الموجه ذاتياً تصنيف **بنترتيك وديجروت** (Pintrich & De Groot,1990) الذي يتضمن استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم، ويمكن تحديد على النحو الآتي:

١- الاستراتيجيات المعرفية:

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطالب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك ، وتُعد الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة، مثل استدعاء المعلومات، والكلمات أو المهام الأكثر تعقيداً والتي تتطلب فهم المعلومات (شفيق،٢٠٠٩: ٦٦) .

والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات عديدة والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة.

٢- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

ويقصد بما وراء المعرفة وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم ، وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات ما وراء المعرفة فقد صنفها (لطف الله ، ٢٠٠٢: ٥٨) .

وتتضمن المعرفة عن المعرفة ثلاثة أنواع من المعرفة أولها : المعرفة التقريرية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين ، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم ، وثانيها : المعرفة الإجرائية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما ، وثالثها : المعرفة الشرطية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراء محددة ، وتتصل بمتى يستعمل شيء ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله (شهاب ، ٢٠٠٠ :٥٥) .

وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا على استراتيجيات التخطيط، و استراتيجيات المراقبة، و استراتيجيات الضبط (الجراح، ٢٠١٠ :٣٥) .

٣- استراتيجيات إدارة مصادر التعلم:

وتشير استراتيجيات إدارة مصادر التعلم إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تُعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وهي تُعد استراتيجيات لتنظيم سلوك الفرد، وبعض نماذج التنظيم لا تحتوي على هذه الاستراتيجيات كمظهر للتنظيم الذاتي، إذ أنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات، ويعدونها مجرد ضبط للسلوك (شفيق، ٢٠٠٦ :٨٨)

ثالثاً: مهارات اختيار أنشطة التعلم الأساسية (Activities Learning):

تُمثل هذه المهارة مدى انخراط المدرس (المُنشط) بمجموعة من أنشطة التعلم، التي تسهم في جعله موجه ذاتياً في عمليات التدريس .

وتعرف أنشطة التعلم بأنها: " نمط من التعليم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في

التوصل إلى المعلومة المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المدرس وتوجيهه وتقويمه." (السليتي، ٢٠٠٨: ١٨).

ويقصد بها الباحث، مجموعة الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات التي توجد في نهاية كل موضوع دراسي، وأيضا نهاية كل محور من المحاور الموجودة في البرنامج التدريبي ؛ بحيث يتعلمها المتعلم تعلماً ذاتياً، ويخلص الباحث إلى أن مفهوم الأنشطة التعليمية هو أنها: حصيلة من الأفعال أو الأقوال يقوم بها المتعلم بواسطة احدى حواسه؛ من أجل تحقيق أهداف تعليمية مقصودة، بصورة جمعية أحيانا، وفردية في أغلب الأحيان.

وتتعدّد مهام المدرس (المنشط) وتتوزع أدواره، في ضوء العديد من التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وفي ضوء نتائج الكثير من البحوث والدراسات التربوية التي دارت حول المدرس والطالب وعمليتي التعلم والتعليم من جهة ثانية، وهنا تكمن أهمية دور المدرس الحريص في إيجاد توازن دقيق في تطبيق منهج الأنشطة التعليمية من خلال التخطيط أو الإعداد الدقيق للدروس اليومية بشكل يسبق عملية التدريس الفعلي (سعادة، ٢٠٠٦: ١١٣-١١٤).

دور المدرس الموجه ذاتياً في اخيار الانشطة التعليمية:

١- اختيار الأنشطة التعليمية بناء على اهتمامات واحتياجات المتعلم .
٢- أنشطة مفتوحة ،تسمح بالتنوع (أكثر من إجابة صحيحة – تعدد مصادر التعلم) .
٣- ايجاد فرص إبداعية تشجع على التعبير الذاتي بطرق متعددة .
٤- أنشطة ومهام ، تنمي مهارات البحث وحل المشكلات .
٥- توفير مناخ معنوي جيد للمتعلمين.
٦- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتطوّر والتقدم والانفتاح.
٧- جعل المتعلمين تشارك فعلياً في تحقيق النشاطات.
٨- تأمين المعطيات وتسهيلها كي تزيد من إندفاع المتعلمين وإلتزامها وإحيائها.

٩- التحفيز على طرح الاسئلة والبحث عن إجابات.

١٠- المساعدة على توزيع الأدوار والمسؤوليات.

١١- تسهيل عملية التأمل في الخبرات الشخصية وتيسير عملية التعبير عن النفس.

١٢- تعزيز العلاقات بين الطلاب وبين الأسر والمجتمع (وزارة التربية والتعليم العالي الاردنية،٢٠٠٥: ٢٦).

اهتمامات المدرس (المُنشّط):

ينبغي أن تتمحور اهتمامات المدرس حول حاجات الممتعلمين، فكل عملية تنشيط يجب أن تنطلق من حاجات المتعلمين والأفراد فيها، ومشاركتهم في إتخاذ القرارات لأن كل تنشيط هو عمل فريقي مع مقوماته كلها، ويقول بياجيه في نظريته "الاكتشاف المعرفي" "أنّ مكافأة التعلّم هو التعلّم نفسه" فإنه يُوصي المدرّسين بأن يسمحوا للتلاميذ بأن يتفاعلوا مع الأشياء والمواقف ومع بعضهم بعضًا. وعندما يفعل التلاميذ هذا فإنهم يستطيعون أن يُكوّنوا مفاهيمهم عن الأشياء(الكناني،١٩٨٣ :٦٤)

ومن هذه الاهتمامات :

- مناقشة وتبادل أفكار وتعبير عن الآراء والأحاسيس وإصغاء ومشاركة.
- إتخاذ القرارات المناسبة بالطرق الديمقراطية الصّحيحة.
- توّزع عادل للمهمّات والمسؤوليات بين الأفراد.
- التصرُّف بنضج أمام ردَّات الفعل السّلبية. (وزارة التربية والتعليم العالي الاردنية،٢٠٠٥: ٢٦).

ويلخص الفراجي (٢٠٠٢) في دراسته بأن "الأنشطة تسهم بدور كبير في تطوير الطالب الذي يمر من خلال هذه الأنشطة بالعديد من الخبرات، وبالتالي تسهم في النمو الشامل والمتكامل والذي يسهم في تحقيق الأهداف التربوية" (الفراجي، ٢٠٠٥: ٤٧) .

من خلال ما سبق لاحظ الباحث العلاقة الوطيدة بين الأنشطة التعليمية والتعلم الموجه ذاتياً فالأنشطة التعليمية تُؤدى بصورة تقوم على التعلم الذاتي؛ أي أن التعلم الذاتي ينمى ويصقل من خلال الأنشطة التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها.

رابعاً: مهارة تقييم الاداء ذاتياً (Evaluation) :

تُظهر هذه المهارة السمات المحددة للمتعلمين، التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة ، ويعد التقييم الذاتي أحد اساليب التقييم التي ارتبطت بفكرة استقلالية المتعلم، والتعلم الذاتي، وحمل الفرد على المشاركة في تحديد جوانب قوته وجوانب ضعفه ، حتى يكون اكثر وعيا بأدائه .

وتستند فكرة التقييم الذاتي الى افتراضات عدة تتمثل في زيادة حرية المتعلمين واستقلالهم الذاتي autonomy في اتخاذ القرار حول تعلمهم ، وأن دور التقويم وطريقته يجب ان يتسقا مع زيادة اهمية التربية الحياتية والتكامل بين العمل وعمليات التعلم ، وان المتعلمين هم افضل من يحكم على عمليات تعلمهم وكيفية تأثيرها على اعمالهم ويبنى التقييم الذاتي على اسس وقواعد من اهمها انه لا يصلح بدون محكات ذات صلة بالمتعلمين وظروف بيئاتهم التعليمية ، وادائهم ، وامداد المتعلمين بالمهارات اللازمة لتقييم سلوكياتهم وعمليات تعلمهم ، وزيادة الثقة والتواصل المفتوح بينهم وبين المدرسين (Gelderman:2000)

هذا فضلا عن ان الطلاب يجب ان يعرفوا طريقة التقييم ، واهدافه ، وان تكون المحكات واضحة (Caroline:1992) ، وذلك لان فهم الطالب محكات العمل الجيد يساعد على التجاوب مع اداة التقييم الذاتي (HMC:1997).

ويعد التقييم الذاتي مكونا اساسيا من مكونات التعلم المستقل للطالب ، وزيادة دافعيته وتقديره لذاته ، ويوجه نظره بدرجة اكبر لما يقوم بأدائه ، وكيف يؤديه ، وبذلك ينمي لديه التفكير الناقد البناء. (صلاح الدين علام ،٢٠٠٤: ٢٠٧)

ويعرف التقييم الذاتي على انه شكل من اشكال التقييم يتطلب من المتعلمين ان يصدروا احكاما حول تعلمهم ، ويشجعهم ليكونوا اكثر تأملاً لأعمالهم (Davies,2002) . ومن خلاله يمكن تحديد مناطق الضعف في معرفه الطلاب ، ومهاراتهم ، واتجاهاتهم ،وهو يعد مصدرا مهما للمعلومات لتنمية الذات (Nazir,2000) .

هذا فضلا عن أن ملاحظات الطلاب وتأملاتهم (من خلال التقييم الذاتي) تقدم تغذية راجعة تفيد في تنقيح الخطط التعليمية . (HMC,1997)

ويرى الباحث أن التقييم الذاتي من طرائق تقويم المدرس المهمة، ولأسلوب التقييم الذاتي فائدة كبيرة فهو يمكنه من معرفة الصورة التي يرى ذاته فيها ولهذا أهمية في تقويم شخصيته، وكذلك فهو فرصة للمراجعة والتفكير في العيوب وكيفية علاجها .

ويحقق التقويم الذاتي فوائد كثيرة للمدرسين، ولعل من أهم هذه الفوائد ما يلي:

- ساعد التقييم الذاتي المعلم على الارتقاء بمستوى المعلم، بل والتأثير في مستوى تحصيل الطلاب.
- مواكبة المستجدات بشكل مستمر، واتباع أفضل الطرق والأساليب، بل تصحيح مسارات عمله سواء طرق التدريس أو أشكال التفاعل مع المحيط التعليمي.
- التوصل إلى علوم ومعارف وحقائق علمية جديدة، والاقتراب أكثر إلى النجاح في عمله.
- البعد عن الرتابة والجمود، واتباع الأساليب الحديثة في التعليم، عن طريق استخدام أشكال التفاعل الإيجابي مع الطلاب ودعمها بعناصر التشويق (علام،٢٠٠٧:

التقويم الذاتي هو احد اساليب التقييم المتعلقة باستقلالية المتعلم، والتعلم الذاتي، وفكرة إجبار الفرد على المشاركة في تحديد نقاط قوته وضعفه حتى يتمكن من فهم أدائه بشكل أفضل (سلام ،٢٠٠٧: ٨) . ولكي يتمكن المدرس من التقييم الذاتي لمعرفته وأدائه المهني، يجب أن يكون

على دراية بالمعايير والاساليب التي يمكن اتباعها بالإضافة إلى درجه معينة من الاستقلالية والاعتماد على الذات (العليان، ٢٠١٧: ٥٦٢) .

التقويم الذاتي هو وسيلة لاكتشاف الشخص نفسه، وهو عملية مستمرة تحدد نمو الشخصية وتقدمها، و يمكن أن تزيد أو تقلل من سلوك الاخرين تجاهه. يفترض نموذج التقويم الذاتي شيئين: يحاول الشخص حماية نفسه، ويتأثر التقويم الذاتي للعلاقة مع الآخرين (العبيدي، ٢٠١٩: ٢١٣) .

لذلك فإن التقويم الذاتي هو فحص ذاتي للسلوكيات أو الإجراءات او الممارسات دون تدخل كبير من أي طرف خارجي ممكن إجراء هذه المراجعة بشكل مستمر أو مخصص أو بشكل دوري (سلامة، ٢٠١٢: ٦٩) .

ويقترح (McMillan, and, Hearn: 41) دور التقويم الذاتي أي أن التقويم الذاتي يتكون من ثلاث مكونات مرتبطة في عملية دورية مستمرة، ومنها المراقبة الذاتية و التعليم الذاتي وتحديد وتنفيذ التصحيحات التعليمية حسب الحاجة .

وأوضح (العليان، ٢٠١٧: ٥٦٢) أن التقييم الذاتي يتضمن ما يلي :

- اصدار حكم شخص ذاتي على أدائه شخصياً .
- التأمل الذاتي في كل عمل من أعمال المعلم .
- محاسبة النفس ومراجعتها للتعديل والتعزيز .
- اعتماده على معايير مهنية .

بهذا المعنى، لا يمكن ان يثبت التقويم الذاتي الجودة فحسب، بل يُحسن الجودة أيضاً، فهو يساعد على تحديد مجالات التحسين بدقة، وهو طريقة منهجية مراجعة الأداء بناءً على الأهداف المحققة، ومقارنتها بأداء السنوات السابقة وأداء السنوات الآخرى، وتحديد نقاط القوة والضعف والمجالات التي تحتاج الى تطوير، وتحديد الاحتياجات والاستجابة لها، لذلك يجب ان يتضمن تعداد جميع الأنشطة التي تساهم في ضمان الجودة أساساً قوياً وأدلة (Kenway,2001:44)

يعتبر التقييم الذاتي شكلا من اشكال التعلم لأنه يتم تعريفه على انه العملية التي نتعلم من خلالها أشياء كثيرة، حول أنفسنا ما الذي نحبه، وما الذي لا نحبه، وما ردود أفعالنا تجاه مواقف معينة، ومعرفة الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تساعد في تحديد جوانب القوة في الأداء (Dikel, 2005) .

يعتبر التقييم الذاتي شكلا من اشكال التعلم لأنه يتم تعريفه على أنه العملية التي نتعلم من خلالها أشياء كثيره، حول أنفسنا، ما الذي نحبه، وما الذي لا نحبه، وما ردود افعالنا اتجاه مواقف معينه، ومعرفة الإجابة عن مثل هذه الاسئلة تساعد في تحديد جوانب القوة في الاداء (Dikel, 2005) .

وأضاف المربى ان من أهم مزايا التقييم الذاتي هو القبول الشخصي للنتائج مهما كانت النتائج منخفضة، وأن الثقة التي يكتسبها في تقديره هي بالفعل ما يستحقه، لذلك ليس لديه سبب يدفعه للقول بأنه مخطئ، أو إعطائه اقل مما يستحق، ولكن هذا النهج لا يناسب بعض الأشخاص، خاصة المتعلمين الصغار، ومن لديهم إعاقة أو إعاقة تعيق تقييمهم الذاتي (صبري والرافعي، ٢٠٠٥: ٦٣) .

أهمية التقييم الذاتي :

يعد التقييم الذاتي جزءاً مهماً من التعلم المستقل للفرد، والذي يمكن ان يحسن دافعه واحترامه لذاته، ويركز انتباهه أكثر على أدائه وطريقة تعبيره، وبالتالي تطوير التفكير النقدي البناء (علام، ٢٠٠٩: ٢٣٣) .

بالإضافة إلى ذلك يعتبر التقويم الذاتي أداة قوية لتحسين الأداء، حيث يُعتبر التقييم الذاتي أداة قوية التطوير الذاتي والنمو المهني، فهو يزود الزملاء ووكلاء التنمية بأداة جيدة للتأثير على ممارسة المدرس (ross,,2005,2-3) .

يعتبر التقويم الذاتي أحد أساليب التقويم التربوي لجميع عناصر العملية التربوية (بما في ذلك المدرسين)، لذلك فأنهم أول من يقيم نفسه بنفسه، ولكنه الشخص الأكثر صدقاً في الحكم على نفسه (صبري والرافعي، ٢٠٠٥: ٢٤٢) .

خامساً: مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (Skills Interpersonal) :

وتعد هذه المهارة شرطاً مسبقاً للمتعلمين؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً، وتتمثل بمدى قدرتهم في التعامل مع الآخرين.

العلاقات الشخصية :

العلاقات الشخصية أكثر أنواع العلاقات الاجتماعية دلالة في حياة الأشخاص وأكثرها تأثيراً في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، التي شكلتها الروابط العاطفية والتفاعلات وهي غالباً ما تتعزز وتنمو من خلال الخبرات المتبادلة، و تسمى العلاقات الشخصية كذلك لأنها تحدث بين أشخاص (قرابة– زواج– صداقة، عمل–زمالة دراسة) (العنزي ، ٢٠٠٦ :٨٠) .

ويعرفها **قاموس** thefreedictionary : العلاقات الشخصية أنها علاقة بين الأشخاص وتعتمد على الترابط كعلاقة الوالدين بالأبناء وعلاقة الزوجة بزوجته، وهناك عالقة شخصية بين غير المقربين كعلاقة الطلبة فيما بينهم او علاقتهم بأساتذتهم او علاقة زملاء العمل . (March,9,2015 at 5:30 PM)

ويعرفها (Wikipedia) أنها العلاقة الترابطية بين الأشخاص وهي ارتباط بين شخصين أو أكثر وهذا الترابط يعتمد على الحب والتضامن والتفاعل والالتزام الاجتماعي، وتتشكل العلاقات الشخصية في سياق التأثيرات الاجتماعية والثقافية ونواحي أخرى.

(March,9,2015 at 5:40 PM)

ويعرفها (الوقفي، ١٩٩٨ :٦٩٩) بأنها مجموعة أولية وهي على أساس أسبقية ظهورها في حياة الفرد وتتميز بان الاتصالات بين أعضائها متكررة ومباشرة وجهاً لوجه، وان قوام هذه

الاتصالات نماذج شخصية وسلوك وذكريات تدوم دوام الحياة، من أمثلتها علاقة الأسرة والصداقة .

مميزات العلاقات الشخصية:

تتميز العلاقات الشخصية عن العلاقات الاجتماعية حسب ما ذكر (عمر،١٩٩٩) بعدة مميزات وهي:

١- **الظروف الفيزيقية:** فالعلاقات الشخصية تضم عدداً قليلاً من الأشخاص وهي تختلف من شخص لآخر، وتدوم لمدة زمنية طويلة أي تتميز بالاستمرارية وعدم الانقطاع وهي تأخذ حيزاً مكانياً ضيقاً أما العلاقات الاجتماعية الأخرى فهي تضم عدداً كبيراً من الأفراد، ولا تدوم لمدة طويلة بيد أنها تأخذ حيزاً مكانياً واسعاً.
٢- **الخصائص الاجتماعية:** العلاقات الشخصية متماثلة مع أهدافها، تعمل على بلورة قيم خاصة ويعرف كل ومنهم الآخر بشكل واضح وصريح، و يشعر كل منهما بحرية وتلقائية تجاه الآخر، في حين أن العلاقات الاجتماعية تتباين في أهدافها، وتكوين القيم الاجتماعية التي تنشأ من خلالها عرضية وليست جوهرية، وتكون معرفة كل واحد منهم للآخر محدودة .
٣- **تأثير المجموعة** : العلاقات الشخصية لها تأثير قوي نوعاً ما على سلوك أفرادها أما العلاقات الاجتماعية لا يوجد لها هذا التأثير في السلوك . (عمر:١٩٩٩ ،٨٢) .

المحور الثاني: الدراسات السابقة

جدول (١)

مؤشرات الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدريبية ومتغيرات البحث :

اولاً: محور الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية الالكترونية					
الدراسات العربية: **١- دراسة ابو خطوة ،السيد عبدالمولى (٢٠١٣)** **(فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس)**					
الهدف من الدراسة	**مكان الدراسة**	**جنس العينة وحجمها**	**المنهجية والادوات**	**الوسائل الاحصائي**	**النتائج**
هدفت الدراسة إعداد برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية	البحرين	تكونت عينة البحث من (١٨) عضو هيئة تدريس (ذكور- اناث) بالجامعة الخليجية	١- تم استخدام المنهج التجريبي ٢- الادوات أ)إعداد برنامج التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية. ب) إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي ج) إعداد اختبار أداء مهارات استخدام نظام مودل	١- معادلة " كيودرو ريتشاردسون" ٢-الاختبار الزائي(Z) ٣-معامل ارتباط بيرسون	١- بناء برنامج تدريبي، وتم تحديد أربع مراحل لإعداد البرنامج المقترح هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتقويم. وقد تم توضيح إجراءات كل مرحلة بالتفصيل في الجزء المتعلق بإجراءات بناء البرنامج المقترح القائم على التدريب الإلكتروني عن بعد ، وقد تم إجازة البرنامج المقترح بد عرضه على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم. ٢- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ ٠١,٠ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لبعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك لصالح التطبيق البعدي. ٣- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠١.٠ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء لبعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

٢- دراسة الحربي ، حنان صالح (٢٠٢٠): **(فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت)**					
هدفت الدراسة الى معرفة فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت	الكويت	اختيرت عينة عشوائية تكونت من (١٧٠٠) معلماً ومعلمة	١- تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ٢- الادوات: استخدم الباحث استبانة تتكون من محورين الاول حول فاعلية البرنامج التدريبي والثاني حول ادارة الجودة لدى المعلمين واختبار مان ويتني واختبار كروسكال واليس	١- معامل كرونباخ ألفا ٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصاءات الوصفية ٣- معامل ارتباط بيرسون	١- لا توجد فروق دالة إحصائيا في برامج التدريب بين الذكور والإناث، بينما توجد هناك فروق دالة إحصائيا في برامج التدريب تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم المتوسط الخبرة من(٦-١٠ سنوات) . ٢- توجد فروق دالة إحصائيا في واقع ادارة الجودة لصالح الذكور إذا ما تم مقارنتهم بالإناث، كما وجدت فروق دالة احصائيا تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم ذي الخبرة المتوسطة (٦-١٠ سنوات). ٣- كما وأظهرت الدراسة علاقة ارتباطية قوية إيجابية حول فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق الجودة الشاملة
الدراسات الاجنبية: **دراسة (Al-abed Al-kareem,2019)** **(فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من اجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من اجل التعلم)**					
هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات العرض الفعال لدى عضوات هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات واتجاهاتهن نحوها	الولايات المتحدة الامريكية	تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضواً من هيئة التدريس و (١٥٥) طالبة من طالبات برنامج السنة التحضيرية	١- تم استخدام المنهج التجريبي ٢-الادوات: استبانة مفتوحة من (٥٦) فقرة	برنامج spss -معمل ارتباط بيرسن -المتوسط الحسابي -الاختبار التائي لعينتين مترابطتين	ساعد البرنامج التدريبي المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التقويم واستراتيجياته من اجل التعلم

ثانياً: محور الدراسات التي تناولت انماط التعلم					
الدراسات العربية: **١- دراسة المحمداوي والامي (٢٠١٩)** **(فاعلية برنامج قائم على انماط التعلم الحسي الادراكي في تصحيح الخطأ الاملائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط)**					
هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية البرنامج القائم على انماط التعلم الحسي الادراكي في قدرة الطّلبة على تصحيح الاخطاء الاملائية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مدرستي متوسطة الشهيد عبد الصاحب دخيل للبنين وثانوية غرناطة للبنات	العراق	تكونت عينة الدراسة لمجموعتي البحث من (١٣٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني المتوسط	١- اتبع البرامج منهجين ، المنهج الوصفي في بناء البرنامج والتجريبي في تنفيذه ومعرفة مقدار فاعليته ٢- الادوات : اختبار تحصيلي	استعمل الباحث الحقيبة الاحصائية (SPSS)	١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني المتوسط على اختبار تصحيح الخطأ الاملائي البعدي، تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج، الاعتيادية(ولصالح المجموعتين التجريبيتين. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني المتوسط في اختبار تصحيح الخطأ الاملائي البعدي، تعزى إلى متغير الجنس. ٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لان النسبة الفائية المحسوبة والبالغة (٠,٠٣٥) اصغر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية كما هي.
٢- دراسة عوض الله وفريحات (٢٠٢٠) **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري وأثر بعض المتغيرات عليها)**					
هدفت الدراسة للتعرف الى أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري وأثر بعض المتغيرات مثل فرع الجامعة، والجنس والبرنامج الدراسي، والسنة الدراسية، والتخصص، والمعدل التراكمي.	فلسطين	تكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريق العنقودية العشوائية	١- تم استخدام المنهج شبه التجريبي ٢- تم استخدام مؤشر أساليب التعلم، والذي يرمز له بالرمز (ILS) استخدم الباحثان مقياس ليزنجر وآخرون	استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS	١- أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التعلم المفضلة جاءت مرتبة تنازليا على النحو الآتي (النشط التأملي، البصري اللفظي، التسلسلي الشمولي، الحسي الحدسي) . ٢- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير فرع الجامعة - رام الله والعروب إذ كان نمط التعلم البصري اللفظي أكثر شيوعا. ٣- وكذلك هناك فروق دالة إحصائيا في متغير الجنس إذ أن نمط التعلم التسلسلي أكثر شيوعا لدى الإناث . ٤- كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمتغيرات البرنامج الدراسي ،والسنة الدراسية، والتخصص، والمعدل التراكمي .

الدراسات الاجنبية: **دراسة (Ahmad Syakirin Johari and Anuar Ahmad ,2016)** **(العلاقة بين نمط التعلم وانجاز الطالب في مادة التاريخ)**					
تهدف هذه الدراسة إلى التعرف الى العلاقة بين أنماط التعلم واتجاهات وإنجازات الطلاب في مواضيع التاريخ في مدينة باسير بوتيه ، وكيلانتان.	ماليزيا	تكونت عينة الدراسة من ٢٤٤ طالباً وطالبة	١- تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي في هذه الدراسة ٢- الادوات : استبيان لمعرفة انماط التعلم لدى العينة	- اختبار (ت) - الانحراف المعياري - المتوسط الحسابي - معامل ارتباط بيرسون	أظهرت نتائج اختبار t أنه لا يوجد فرق كبير بين تعلم الطلاب والأنماط حسب الجنس. فضلاً عن ذلك ، أظهرت نتائج اختبار الارتباط أيضًا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط تعلم الطلاب وإنجاز . أظهرت الآثار المترتبة على هذه الدراسة أن يجب أن يعرف الطلاب أنواع أساليب التعلم المناسبة لأنفسهم لاستخدامها أثناء الدراسة. يحتاج المعلمون أيضًا إلى اعتماد أسلوب التدريس المناسب مع أنماط تعلم الطلاب ومعرفة كيفية جذب الطلاب الاهتمام باستكشاف المادة التي يتم تدريسها.
ثالثاً: محور الدراسات التي تناولت مهارات التعلم الموجه ذاتياً					
الدراسات العربية **١- دراسة العتيبي ،خالد: (٢٠١٥)** **(نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود)**					
هدفت الدراسة إلى التعرف الى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتيا، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها	السعودية	تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً	١- اتبع الباحث المنهج الوصفي. ٢- الادوات :استخدم الباحث الادوات التالية (أ) مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً لويليامسون (٢٠٠٧) . (ب) ومقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (١٩٩٤)	-استخدام برنامج (LISREL) للنمذجة بالمعادلات البنائية -المتوسط الحسابي -الانحراف المعياري -كرونباخ الفا -معامل ارتباط بيرسون	أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه ـ كلٌ من: الأسلوب السطحي، والإستراتيجي كأساليب للتعلم لديهم ــ تفوقاً عالياً . كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي ـ يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيا؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيا تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

٢- دراسة العطاس، اسماء عمر علي : (٢٠٢٠) **(أثر استخدام برنامج جيوجبرا ((GeoGebra على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل في الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي بجدة)**					
هدف هذا البحث لمعرفة أثر برنامج جيوجبرا على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل في الرياضيات لطالبات الصف أول ثانوي بجدة	السعودية	اشتملت عينة الدراسة على (٧٤) طالبة	١- اتبع الباحث المنهج الشبه تجريبي ٢- الادوات -برنامج تعليمي -اختبار تحصيلي -مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً -المتوسط الحسابي –الانحراف المعياري	-اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين والمستقلتين -مقياس وليامسن (Williamson,2007)	توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية يعزى لمتغير برنامج جيوجبرا في المقياس ككل، وفي مهارة استخدام استراتيجيات التعليم ومهارة تطبيق أنشطة التعلم ومهارة التقييم، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة الوعي بالذات ومهارة العلاقات الشخصية مع الأخرين بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد استخدام برنامج جيوجبرا، وكذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد استخدام البرنامج.
الدراسات الاجنبية: **دراسة (İlkay Aşkin Tekkol and Melek Demirel,2018)** **(استقصاء مهارات التعلم الموجه ذاتياً لطلاب المرحلة الجامعية الأولى)**					
هدفت الدراسة الى الكشف عن مهارات التعلم الذاتي للطلاب الجامعيين وتحديد ما إذا كانت هذه المهارات تختلف بناءً على نوع الجامعة ، والجنس ، ومجال الدراسة ، وسنة الدراسة ، والنجاح الأكاديمي ، ونوع درجة الالتحاق بالجامعة ، ومستوى الدخل ، و الرغبة في متابعة درجة الدراسات العليا	تركيا	اشتملت عينة الدراسة على (٢٦٠٠) طالب وطالبة	١- اتبع الباحث المنهج الوصفي ٢- استخدم الادوات الآتية -مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً (أسكن ،٢٠١٥) -مقياس اتجاهات التعلم مدى الحياة لديكر - كوشكون	اختبار (ت) لعينتين متجانستين وغير متساويتين -تحليل ANOVA أحادي الاتجاه -معمل ارتباط بيرسن	باختلاف الجامعة وسنة الدراسة ومستوى الدخل. ومع ذلك ، فإن الجنس ، ومجال الدراسة ، ونوع درجة الالتحاق بالجامعة ، والنجاح الأكاديمي ، والرغبة في الحصول على درجة الدراسات العليا أحدثت فرقًا كبيرًا في مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات. أخيرًا ، تم الكشف عن علاقة إيجابية معتدلة بين مهارات التعلم الذاتي وميول التعلم مدى الحياة. باختصار ، يمكن القول أن الطلاب الجامعيين لديهم مهارات تعلم ذاتية التوجيه وترتبط هذه المهارات بالتعلم مدى الحياة.
الدراسة الحالية					

	العراق	تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مدرس	١- اتبع الباحث المنهج الوصفي في بناء البرنامج والمنهج التجريبي في تطبيق البرنامج ٢- مقياس وليامسن (Williamson,2007) ٣- بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي	-برنامج spss -معمل ارتباط بيرسن -المتوسط الحسابي -الاختبار التائي لعينتين مترابط اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين والمستقلتين	توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لصالح التطبيق البعدي للمقياس وبطاقة الملاحظة يعزى لمتغير البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم في المقياس ككل، وبين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية بعد استخدام برنامج التدريب الالكتروني، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي عند تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وجاءت الفروق غير دالة إحصائيا.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

حصل الباحث على جوانب إفادة كثيرة من الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقا ومن هذه الجوانب النقاط الآتية :

١ – تحديد خطوات البرنامج بالموازنة مع الدراسات السابقة .

٢ – الإفادة في اختيار منهج البحث الملائم لتحقيق الهدف .

٣– الاطلاع على الأسس النظرية التي تستند إليها متغيرات البحث .

٤ – الإفادة في تحديد حجم العينة .

٥– بناء أدوات البحث الحالي بالاطلاع على أدوات الدراسات السابقة .

٦– الإفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة .

٧– الإفادة من المصادر التي استخدمها الباحثون.

٨– اختيار الطريقة الملائمة التي استخدمها الباحثون في الدراسات السابقة في تفسير النتائج .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً :- المنهج الوصفي .

ثانياً :- المنهج التجريبي .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يضم هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة من تصميم برنامج تدريبي الكتروني للمدرسين قائم على انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا، وتحديد مجتمع البحث وعينته، والتصميم التجريبي، واعداد اداة البحث، والمعالجة الاحصائية لغرض الوصول الى النتائج.

❖ منهجية البحث : (Research Methodology)

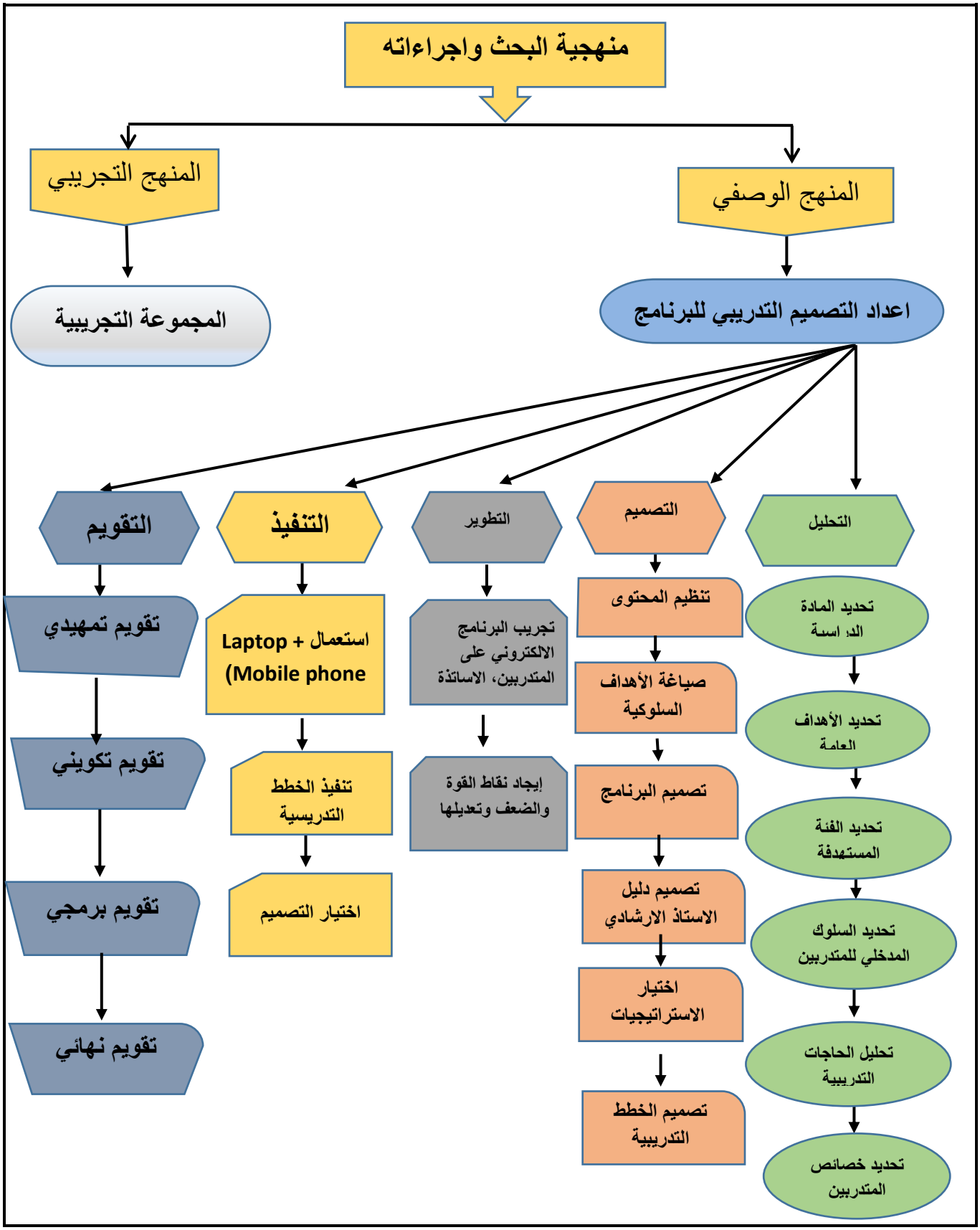
إنَّ قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطاً وثيقا بمنهجية البحث التي يتم اتباعها من قبل الباحث في دراسة أي مشكلة من المشكلات، وقد اختار الباحث المَنهج الَوصفي في مرحلة تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني وفق أنماط التعلم لملائمتهُ لطبيعة البحث ولكونه أنسب المناهج للوصول إلى هَدف البحث، ويقصد به الاسلوب المعتمد لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استعمال ذلك في تحديد نتائج البحث (المنيزل ويوسف،٢٠١٠ :٢٦٩).

اما في مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني فقد اتبع الباحث المنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعليته في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى عينة البحث ، اذ يعد هذا المنهج من أكثر المناهج العلمية ملاءمة لإجراءات البحث الحالي، لأن هذا المنهج لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو تحديد الحالة التي تخضع للدراسة بل يستعمل العوامل المستقلة وتحديدها وكيفية تأثيرها في العوامل المعتمدة، ويتم ذلك بشرائط مضبوطة (القيم ، ٢٠٠٧: ٩٢) .

ان طبيعة البحث الحالي تتطلب اتباع منهجين هما:

١. المنهج الوصفي ٢. المنهج التجريبي

المخطط (٣) يوضح منهجية البحث واجراءاته المتبعة في البحث الحالي:



المحور الأول: المنهج الوصفي

استعان الباحث بالمنهج الوصفي في بناء البرنامج الالكتروني وذلك من خلال الآتي:

تصميم البرنامج الالكتروني:

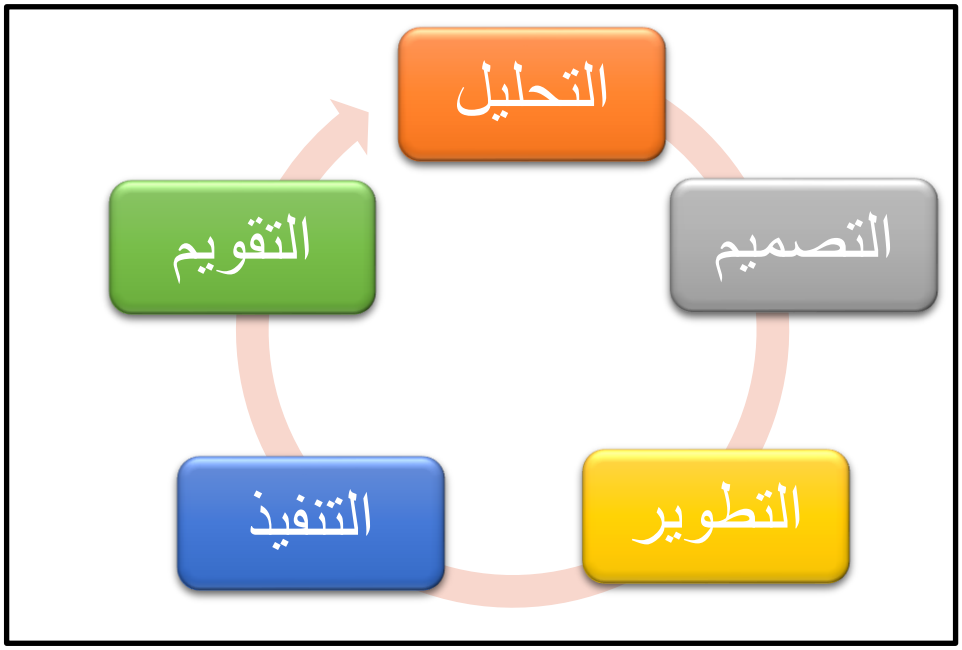
وجد الباحث ان هناك اتفاقا بشأن المراحل الأساسية لبناء البرامج التدريبية الالكترونية المتمثلة في(التحليل والتصميم و التطوير والتنفيذ والتقويم)، وتحتوي كل مرحلة من المراحل على عدد من الخطوات، وبعد اطلاع الباحث على عدد من التصاميم، تبين أن هناك آراء مختلفة في عملية التصميم، لذا اعتمد الباحث في تصميمه الحالي على الأنموذج العام للتصميم التدريبي (ADDIE)، لما له من مرونة في بناء البرامج التدريبية الالكترونية، وهو أحد أكثر نماذج تصميم التدريب استعمالاً على نطاق واسع، وهذا الانموذج يسير و يعمل بمرونة في سياقات عديدة ومختلفة لدعم وخلق خطط تدريبية، وخبرات تدريبية، ومواد تعليمية (العفون وحسين،٢٠١٢: ١٦).

يتكون الانموذج العام لتصميم التدريب (ADDIE) من خمس مراحل رئيسة يستمد الانموذج اسمه منها، وهي كالآتي:

١. التحليل Analysis ← A
٢. التصميم Design ← D
٣. التطوير Development ← D
٤. التنفيذ Implementation ← I
٥. التقويم Evaluation ← E

كل مرحلة من الانموذج لها غرض، وترتكز حول نواتج معينة يوحي بها اسمه، و ان استعمال أنموذج (ADDIE) يقدم خطة منظمة لتصميم البرنامج التدريبي تضمن جودة البرنامج من خلال اعتبار كل العناصر التي تؤثر في التعليم في أثناء الممارسة، فإن المصممين التدريسيين يعملون خلال مراحل نموذج (ADDIE) على التدريب التسلسلي، ولكي يمكنهم تكرار

المراحل السابقة عند الضرورة من أجل إحداث التناغم الجيد في التدريس الذي يتم تنميته (عزمي،٢٠١٣: ٧٧) والمخطط (٤) يوضح مراحل تصميم (ADDIE).



مخطط (٤)

مراحل تصميم نموذج ADDIE (من اعداد الباحث)

مبررات تصميم البرنامج الالكتروني

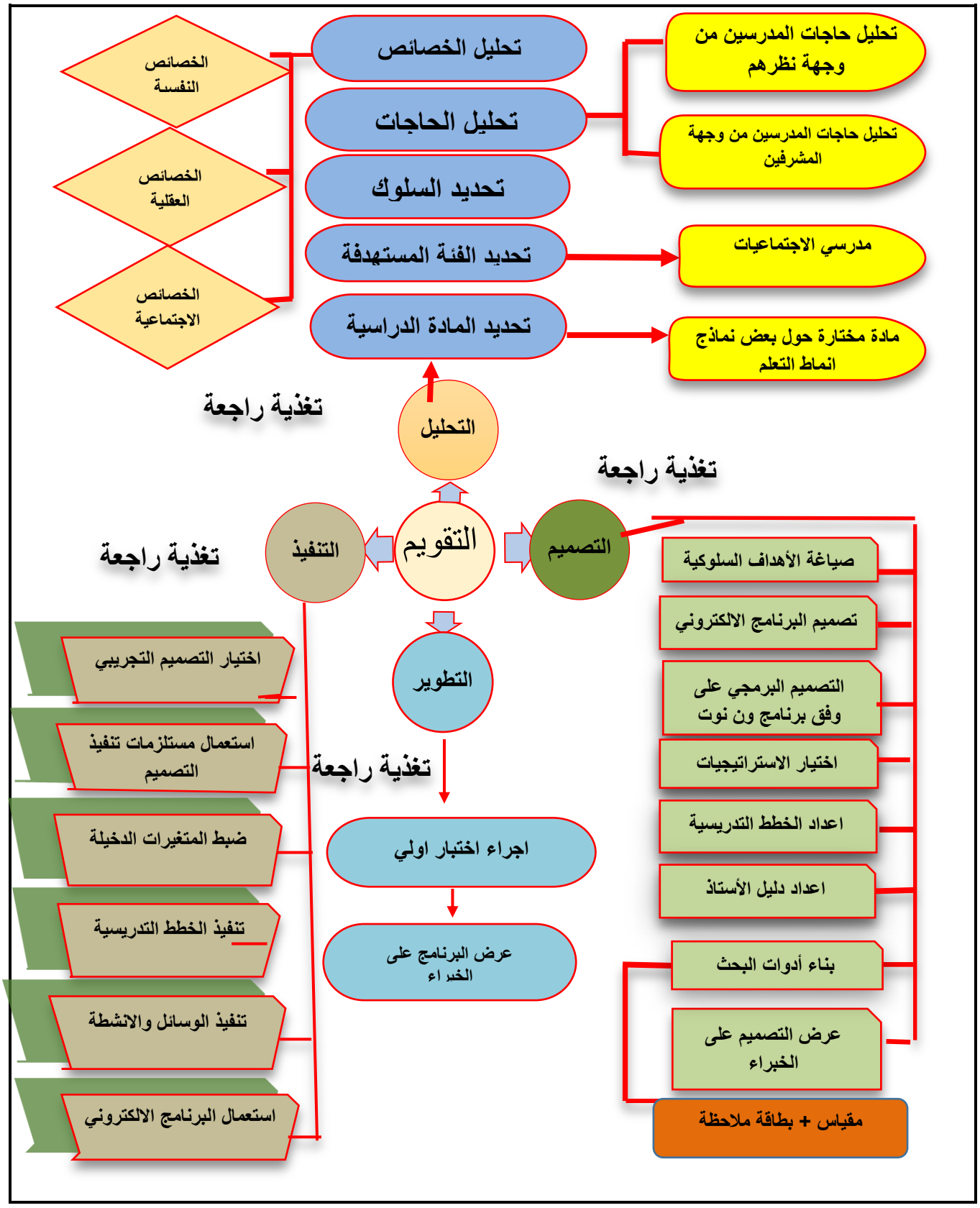
قبل البدء بعرض خطوات التصميم لا بد من الإشارة الى مبررات التصميم لذلك وصف الباحث عدداً من المبررات وكما يأتي:

١- الحاجة الى الخروج وتطوير الأطر التقليدية في تدريب المدرسين واستعمال طرائق حديثة تتماشى مع المتغيرات والمتطلبات الجديدة

٢- ضرورة الانتقال بالعملية التعليمية التعلمية من الشكل الحالي الى الشكل الهادف المنظم (المستند الى التحليل والتخطيط المسبق).

٣- ضرورة مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة وآلية دمجها في التدريب.

وفي ما يأتي عرض مفصل حول خطوات تصميم (ADDIE) وكما في المخطط الاتي:

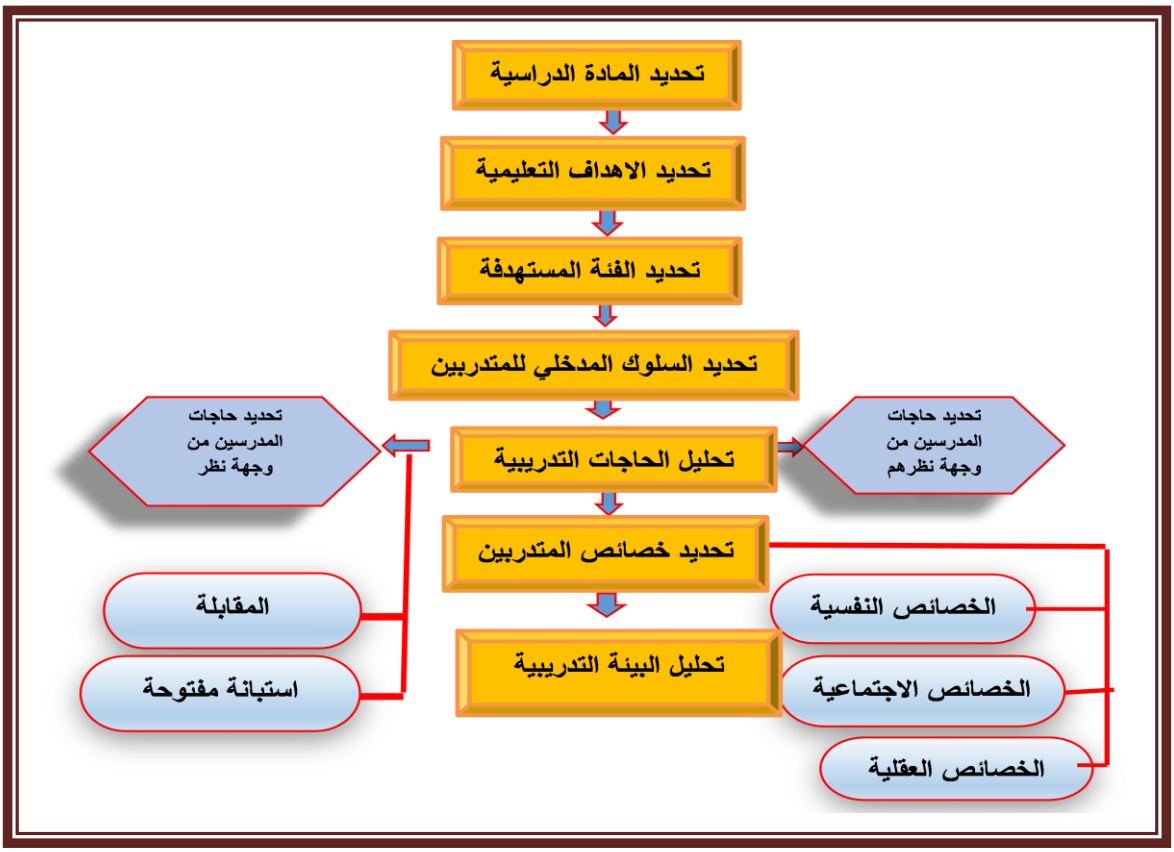


مخطط (٥) التصميم النظري للبرنامج الالكتروني من خلال نموذج (ADDIE) الذي تم اعتماده من قبل الباحث

اولاً: مرحلة التحليل

مرحلة التحليل تمثل حجر الأساس للمراحل الأخرى جميعها لتصميم التعليم، وخلال هذه المرحلة تحدد المشكلة، ومصدرها، والحلول الممكنة لها، وقد تشمل هذه المرحلة أساليب البحث مثل تحليل الحاجات، تحليل المهام، وتحديد الفئة المستهدفة.

وتشمل مخرجات هذه المرحلة في العادة أهداف التدريس، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تدريسها، وتعريفاً بالمشكلة والمصادر والمعوقات وخصائص المتعلم وتحديد ما يجب فعله، وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم(قطامي واخرون،٢٠٠٨: ٢٤)



مخطط (٦) مراحل التحليل (من اعداد الباحث)

وفي ما يأتي عرض مفصل حول اهم الخطوات التي تشملها مرحلة التحليل التي تعد من الخطوات الرئيسة:

١-١ تحديد المادة الدراسية (المحتوى):

المحتوى التعليمي هو عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار، وما يرجى اكتسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول، ويعد من عناصر المنهج الرئيسة التي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف (الطالقاني، ٢٠١٨ :٤٨)

ونظراً لأهمية تحديد وتنظيم محتوى للبرنامج التدريبي أطلع الباحث على الكتب والمراجع والمؤتمرات العالمية والعربية والدراسات السابقة المتوافرة ثم استخلص الموضوعات المهمة لمحتوى البرنامج التدريبي بما يحقق أهداف البرنامج ، و نظم المحتوى وفق بعض من الأسس التي تم أخذها بالحسبان وهي :

- أن تكون المفردات المختارة متناسقة مع أهداف البرنامج، إذ أن المحتوى هو أداة لتحقيق الأهداف المرغوب فيها .
- نختار المفردات في ضوء حاجات المتدرب وقدراته وخلفيته المعرفية .
- أن تكون الخبرات المختارة متنوعة وتتفق مع حاجات وميول واهتمام الفئة المستهدفة .
- أن تكون النشاطات المصاحبة للمحتوى متنوعة ومشبعة لحاجات المتدرب ومناسبة لميوله ورغباته وقابلة للتطبيق ضمن الإمكانات المتاحة .

إما بالنسبة لتنظيم المحتوى فقد راعى الباحث أن يكون التنظيم منطقياً مترابطاً وبشكل متسق مراعياً بذلك التدرج المنطقي و دعم المحتوى بالخرائط المعرفية والصور والألوان ، والمدة الزمنية المسموح بها مع أخذ رأي الخبراء وذوي الاختصاص، وأن تراعي الفروق الفردية للمتدربين وخصائصهم وحاجاتهم ، لذا حُددت مفردات المحتوى في ضوء أهداف البرنامج التدريبي وحاجات مدرسيّ المواد الاجتماعية ، وتضمن البرنامج خمس وحدات تدريبية ، الشكل (٥) وكل وحدة تدريبية تتضمن (عنوان، الزمن المخصص لها، الأهداف الخاصة للوحدة، الاغراض السلوكية، مفردات الوحدة، طرائق واساليب التدريب، الأنشطة واساليب التقويم، الوسائل التعليمية، ملاحظات وإرشادات أن تطلب الأمر ذلك ، نوع الباحث المحتوى التدريبي فشمل جوانب نظرية وأخرى عملية تمثلت بأنشطة وتمرينات طبقها المتدربون أنفسهم بإشراف المدرب وكذلك نتاجات قدمها المدربون في أثناء وبعد البرنامج التدريبي .

	الوحدات	الموضوعات التعليمية
١	**الوحدة الأولى :** - جلسة حضورية للتعارف والتعريف بالبرنامج وتحديد خصائص المتدربين وتوضيح للبرامج الالكترونية المطلوب استعمالها في اثناء الدورة التدريبية . - انماط التعلم وتصنيفاتها ونماذجها	✓ تزويد المتدربين بمجموعة من المفاهيم والأفكار والمعلومات والمهارات عن: • التعلم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن. • تثبيت برنامج **ون نوت** في اجهزتهم الخاصة. • طريقة استعمال برنامج **ون نوت** والتعامل مع الصفحات وايقونات البرنامج . • تثبيت برنامج **كوكل مت Google Meet** في اجهزتهم الخاصة وكيفية التعامل مع البرنامج . ✓ مفهوم انماط التعلم. ✓ الاطر النظرية والفكرية لأنماط التعلم . ✓ انماط التعلم وطريقة التدريس. ✓ دور المدرس في ضوء انماط التعلم . ✓ أساليب التقويم في ضوء انماط التعلم . ✓ العوامل المؤثرة في تباين انماط التعلم
٢	**الوحدة الثانية :** اولا: انماط التعلم الحسي الادراكي.(انموذج فارك)	✓ مفهوم الانماط الحسية الادراكية. ✓ انماط التعلم في انموذج **فارك (VARK)**. ✓ استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **فارك** . ✓ خصائص وانشطة من يفضلون كل نمط من انماط **فارك** . ✓ اوجه الإفادة من كل نمط في انموذج **فارك**. ✓ دور المدرس في توظيف كل نمط اثناء التدريس
٣	**الوحدة الثالثة :** ثانيا: انماط التعلم المعرفية (التفكير) – انموذج ستيرنبيرج	✓ مفهوم انماط التعلم المعرفية. ✓ خصائص الانماط المعرفية . ✓ اهداف الانماط المعرفية . ✓ مفهوم انموذج **ستيرنبيرج**. ✓ انماط التعلم في انموذج **ستيرنبيرج** . ✓ استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **ستيرنبيرج**. ✓ الاهمية العملية لأنموذج **ستيرنبيرج**. ✓ دور المدرس في مراعاة انماط **ستيرنبيرج** للتعلم لدى المتعلمين.
٤	**الوحدة الرابعة :** ثالثاً: انماط التعلم على اساس شخصية المتعلم	✓ مفهوم انماط التعلم على اساس شخصية المتعلم ✓ مفهوم شخصية المتعلم. ✓ مفهوم نمط الشخصية .

	- انموذج فيلدر –سيلفرمان	✓ سمات الشخصية . ✓ مفهوم انموذج **فيلدر وسلفرمان** . ✓ انماط التعلم في انموذج **فيلدر وسلفرمان**. ✓ مميزات انموذج **فيلدر وسلفرمان**. ✓ دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **فيلدر وسلفرمان** لدى المتعلمين
٥	**الوحدة الخامسة :** رابعاً: انماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم - انموذج هيرمان	✓ أنماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم. ✓ مفهوم الدماغ والتعلم . ✓ ابحاث الدماغ واستخلاص نتائج ذات الصلة بعمليات التعلم ✓ مفهوم انموذج **هيرمان**. ✓ انماط التعلم في انموذج **هيرمان** . ✓ دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **هيرمان** للتعلم لدى المتعلمين.

شكل (٥) الوحدات الدراسية وموضوعاتها للبرنامج التدريبي

٣-١-٢ تحديد الأهداف التدريبية

يهدف البرنامج التدريبي الالكتروني إلى انجاز الاهداف الاتية:

- تعريف المتدربين بالتدريب الالكتروني واهميته لتطوير وعيهم بذاتهم .
- تعريف المتدربين بأهم البرامج الالكترونية التي يحتاجها في التدريب الالكتروني.
- تعريف المتدربين بمفهوم انماط التعلم واهميته في تطوير وعيهم الذاتي .
- تعريف المتدربين بتصنيفات ونماذج انماط التعلم .
- تعريف المتدربين بأنماط تعلم انموذج فارك ، واهم الاستراتيجيات المفضلة لأصحاب انماط هذا النموذج وكيفية تطبيقها داخل الصف .
- استخدام برنامج OneNote–MS بكفاءة من قبل المتدربين .
- تعريف المتدربين بأنماط تعلم انموذج ستيرنبيرج وأهمية تطبيقها داخل الصف.
- تعريف المتدربين بأنماط تعلم انموذج فيلدر – سيلفرمان وأهمية تطبيقها داخل الصف.
- تعريف المتدربين بأنماط انموذج هيرمان للتعلم وأهمية تطبيقها داخل الصف.
- تمكين المتدربين من تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لكل نمط .

- تمكين المتدربين من تطبيق الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً .
- إظهار التعلم الذاتي في انشطة البرنامج التدريبي الالكتروني المعدة.
- يتعرف المتدرب على النمط السائد لديه لتقييم ذاته .
- يرصد المتدرب خصائص كل نمط .
- تطبيق المتدربين أنشطة متنوعة بالاستراتيجيات التي تنمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً .
- تطبيق المتدربين للخطط التدريسية وفقاً للاستراتيجيات التي تنمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً.
- إكساب المتدربين الاتجاهات الإيجابية في مهنة التدريس بوساطة الالتحاق بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة .
- ترسيخ الجانب الاجتماعي والإنساني للمتدربين في مهنة التدريس .
- تعزيز الثقة بالنفس من طريق مواكبة الخبرات الحديثة والوسائل الالكترونية في مجال الاستراتيجيات المتنوعة وتطبيقها الكترونياً.
- تقدير دور العلماء لجهودهم في التوصل لنظريات تربوية و استراتيجيات تدريسية حديثة والكترونية تساعدهم في مواكبة التطور العلمي .

١-٣ تحديد الفئة المستهدفة:

حدد الباحث مدرسي الاجتماعيات ضمن المدارس التابعة الى تربية بابل للسنة الدراسية (٢٠٢٠-٢٠٢١) بوصفهم الفئة المستهدفة الذي سوف يطبق عليهم البرنامج التدريبي الالكتروني ، من شعبة الاحصاء حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل ملحق (٤) .

١-٤ تحديد السلوك المدخلي للمتدربين:

إن خصائص المدرسين وقدراتهم على التدريب تتأثر بالفروق الفردية، وان معرفة هذه الخصائص تساعد المصمم على تصميم مواقف تدريبية ناجحة ولا سيما عند تحديد الأهداف التعليمية واختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية والمواد التعليمية المناسبة لخصائصهم.

١- توزيع استبانة لأغراض التكافؤ بين المتدربين من حيث: (المشاركة بالدورات ، الشهادة ، سنوات الخبرة) ملحق (٥) .

٢- مستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى المتدربين حسب مقياس اعد لذلك بصيغته الاولية ملحق (٦) وبعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين تم حذف فقرتين واصبح بصيغته النهائية ملحق (٧).

١-٥ تحليل الحاجات التدريبية:

تحليل الحاجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين والمدرسين:

لأجل تحديد الحاجات التدريبية للفئة المستهدفة في البرنامج التدريبي، أجرى الباحث العديد من المقابلات مع المشرفين التربويين والمدرسين فضلاً عن توجيه استبانة مغلقة ومفتوحة إلى مدرسي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية ملحق (٢)، لغرض التعرف الى حاجاتهم التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم ولدى طلابهم، وأظهرت نتائج الاستبانة أن جميع من وجهت لهم كانت إجاباتهم أنهم يحتاجون إلى البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم في أثناء الخدمة .

١- ٦ تحديد خصائص المتدربين:

من الخطوات المهمة التي يستند اليها المصمم في عملية التصميم هي المعرفة الدقيقة والمسبقة بخصائص المتدربين، التي تؤدي إلى مواقف تعليمية ناجحة ومناسبة لخصائصهم (جامع ، ٢٠١٠، ١٥٤ – ١٥٥) .

وان من اهم خصائص المتدربين كما يأتي:

١. إن أفراد عينة البحث من الذكور.
٢. ان المشاركين جميعهم من المدرسين اختصاص اجتماعيات .
٣. ان المدرسين جميعهم مستعدون للتدريب استعداداً معرفيا ومهارياً ونفسياً.

٤. أغلب مدرسي الاجتماعيات يحتاجون إلى برامج تدريبية في أثناء الخدمة، وهذا ما تم التعرف اليه من طريق المقابلات والحوارات معهم الذي ينعكس إيجاباً على تنميتهم المهنية.

٥. معظم مدرسي الاجتماعيات لهم حاجة ماسة لمواكبة النظريات التربوية الحديثة، والاستراتيجيات والاساليب التدريسية الحديثة في طرائق واساليب التدريس، ويتم مواكبة ذلك بواسطة البرامج والدورات التدريبية .

٦. ان المشاركين جميعهم يمتلكون اجهزة حاسوب في المنزل او اجهزة هواتف نقالة ذكية مع توافر اتصال مستمر بالشبكة العنكبوتية .

وقبل تنفيذ البرنامج التدريبي حدد الباحث خصائص المتدربين من طريق توزيع استبانة خاصة أُعدت لهذا الغرض، ملحق (٥) ، تحتوي على معلومات شخصية (الاسم، و التحصيل العلمي، و عدد سنوات الخدمة، و الصفوف التي يقوم بتدريسها، و هل اشترك في برنامج تدريبي عن انماط التعلم أو مهارات التعلم الموجه ذاتياً، و هل اشترك في دورات وبرامج تدريبية أخرى) .

٦-١ تحليل البيئة التعليمية:

بعد مراجعة تربية محافظة بابل بحسب كتاب تسهيل المهمة ملحق (٤) ، اختار الباحث مدرسي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة للتربية اعلاه ، ومن خلال الأسلوب القصدي اختار الباحث مدرسي الاجتماعيات في المدارس الثانوية في قضاء الهاشمية ، ومن خلال الاسلوب العشوائي اختار الباحث عينة البحث من مدرسي الاجتماعيات في المدارس المقصودة ، وتم تسليم كتاب تسهيل المهمة للمدارس التي يعمل بها افراد العينة كما في ملحق (٨) ، ولمعرفة المستلزمات الضرورية لإجراء تجربة البحث، وتحليل البيئة التدريبية اتضح ما يأتي:

١- تعاون ادارات المدارس والتسهيلات المقدمة لإجراء التجربة.

٢- تتراوح اعداد عينة البحث (٢٠) مدرساً بعد استبعاد المدرسين غير الراغبين بالتدريب او لا يمتلكون اجهزة لابتوب او هواتف نقالة ذكية في المنزل ومتصلة بشكل دائم بالشبكة العنكبوتية .

٣- استعمال الباحث للبيئة الالكترونية في تدريب المدرسين (المتدربين) .

٤- عدد الجلسات بلغت (١٢) جلسة، موزعة حسب الجدول الزمني لكل جلسة والمواضيع التي تناولتها كما موضح في جدول (٢) .

جدول (٢)

عدد الجلسات التي تم تنفيذ البرنامج التدريبي بها ووقت تنفيذ كل جلسة وموضوعاتها

الوحدات	عدد الجلسات	اسلوب التدريب	الموضوع	الوقت المستغرق
جلسة تعارف وتحديد اهداف البرنامج العامة	جلسة واحدة	حضوري في (اعدادية الحكيم للبنين)	جلسة تعارف وتعريف بالبرنامج وتحديد خصائص المتدربين وتطبيق الاختبار (المقياس) البحث القبلي وتوضيح للبرامج الالكترونية المطلوب استعمالها في اثناء الدورة التدريبية وتثبيتها في اجهزة المتدربين.	ساعتان واربعين دقيقة
انماط التعلم وتصنيفاتها ونماذجها	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	-مفهوم انماط التعلم. -الاطر النظرية والفكرية لأنماط التعلم . -انماط التعلم وطريقة التدريس. -دور المدرس في ضوء انماط التعلم . -أساليب التقويم في ضوء انماط التعلم . -العوامل المؤثرة في تباين انماط التعلم	ساعتان
انماط التعلم الحسي الادراكي- (انموذج فارك)	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	-مفهوم الانماط الحسية الادراكية. -انماط التعلم في انموذج **فارك (VARK)**. -استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **فارك** -خصائص وانشطة من يفضلون كل نمط من انماط **فارك** -اوجه الإفادة من كل نمط في انموذج **فارك**. دور المدرس في توظيف كل نمط اثناء التدريس	اربع ساعات
انماط التعلم المعرفية (التفكير) - انموذج ستيرنبيرج	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	-مفهوم انموذج **ستيرنبيرج**. -انماط التعلم في انموذج **ستيرنبيرج** . -استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **ستيرنبيرج**. -الاهمية العملية لأنموذج **ستيرنبيرج**. -دور المدرس في مراعاة انماط **ستيرنبيرج** للتعلم لدى المتعلمين.	اربع ساعات
انماط التعلم على اساس	جلستان	عن بعد (متزامن وغير	-مفهوم انماط العلم على اساس شخصية المتعلم -مفهوم شخصية المتعلم.	اربع ساعات

شخصية المتعلم – انموذج فيلدر وسيلفرمان		متزامن)	–مفهوم نمط الشخصية . –سمات الشخصية . –مفهوم انموذج **فيلدر وسلفرمان** . –انماط التعلم في انموذج **فيلدر وسلفرمان**. –مميزات انموذج **فيلدر وسلفرمان**. دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **فيلدر وسلفرمان** لدى المتعلمين	
انماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم انموذج هيرمان	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–أنماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم. –مفهوم الدماغ والتعلم . –ابحاث الدماغ واستخلاص نتائج ذات الصلة بعمليات التعلم –مفهوم انموذج **هيرمان**. –انماط التعلم في انموذج **هيرمان** . –دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **هيرمان** للتعلم لدى المتعلمين.	اربع ساعات
الجلسة الختامية	جلسة واحدة	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	-الاجابة من قبل المتدربين على المقياس -وكذلك الاجابة عن استمارة صلاحية البرنامج	ساعة ونصف
المجموع	(١٢) جلسة			٢٢ ساعة

ثانياً: مرحلة التصميم :

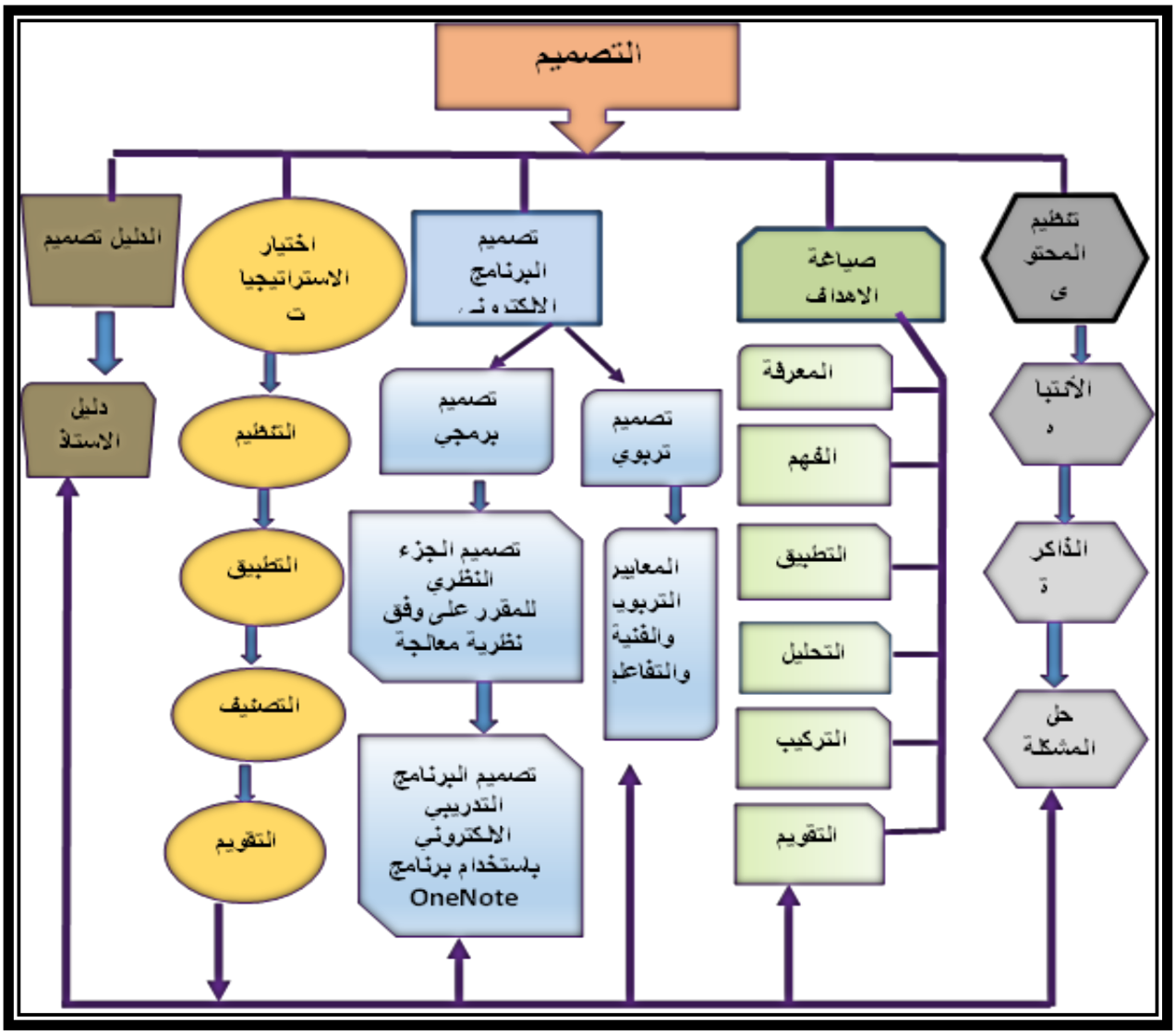
وهي عملية ترجمة التحليل إلى خطوات واضحة قابلة للتنفيذ وذلك من طريق وضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير المنتج التعليمي، وتتضمن هذه المرحلة الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التدريب ، وتشمل مخرجاتها ما يأتي:

- صياغة الأهداف التدريبية سلوكياً وترتيب تتابعها.
- تصميم الأنشطة وتسلسل التعلم.
- تحديد الاستراتيجية التدريبية المناسبة لإيصال المحتوى وتحقيق الأهداف.
- اختيار نوع الوسيلة التعليمية المناسبة لكل هدف.

لذا فإن مرحلة التصميم تتضمن عدداً من الخطوات (تنظيم وتقسيم المادة الدراسية، صياغة الأهداف السلوكية، ومراحل تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني ، او البرمجيات

المستخدمة، و اعداد الخطوات التدريسية، واختيار الأنشطة والوسائل المستخدمة، وبناء أدوات البحث ،و اعداد دليل المدرس ودليل المتعلم).

وان الهدف من مراحل عملية التصميم هو اخراج منتج نهائي يساعد المدرسين على استيعاب المحتوى بأسلوب سهل لتحقيق التعلم وأهدافه المنشودة، وللوصول الى المعلومات ضمن بيئة تفاعلية مفيدة (سعادة ، ٢٠١٠: ٢٧٦) وكما موضح في المخطط (٧).

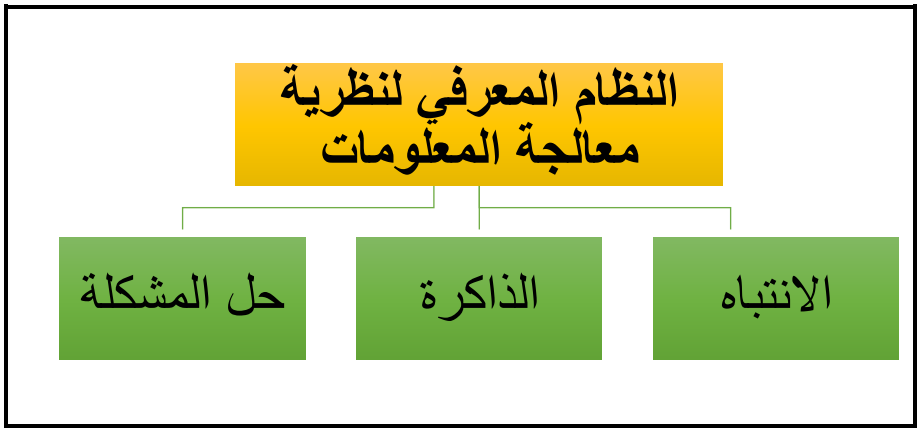


مخطط (٧) مراحل تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني (اعداد الباحث)

٢-١ تنظيم المحتوى:

يتكون المحتوى من حقائق ومبادئ ومفاهيم، ويشتمل على التدريب والأنشطة والتطبيقات العملية المتنوعة، اذ تم تنظيم المحتوى على اساس ترتيب الموضوعات الرئيسة والموضوعات الفرعية، وقد تم تنظيم المعلومات من البسيط إلى المركب.

ولكي يتمكن المتدربين من ادراك المعلومات واسترجاعها والابتعاد عن الحفظ والتذكر الآلي، لذا قام الباحث بتنظيم محتوى البرنامج التدريبي وفق نظرية معالجة المعلومات فهي تركز على كيفية انتباه المتدربين لإحداث البيئة وترميز المعلومات التي يمكن تعلمها وربطها بالمعارف في الذاكرة وتخزين المعرفة الجديدة واسترجاعها عند الحاجة، وكما موضح في المخطط الاتي:



مخطط (٨) خطوات تنظيم المحتوى وفق نظرية معالجة المعلومات (اعداد الباحث)

٢-٢ صياغة الأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية ويقصد به مرمى أو مقصد أو مخرج مُحدد سلفاً يراد الوصول إليه في نهاية العملية التعليمية ، أو صفات محددة يجب أن تظهر في سلوك المتعلم من جهة ويمكن قياسها أو ملاحظتها في نهاية التعليم او التدريب، أو في مرحلة معينة من جهة أخرى ، ويجب أن تصف بوضوح ودقة ما يستطيع المتدرب أن يفعله بعد التدريب (العاني،٢٠٠٩: ٣٧٠) ، وتساعد الأهداف السلوكية في تقويم المتدرب بشكل محدد، إذ تصبح هذه الأهداف بمثابة المحكات التي يتم في ضوئها الحكم على أداء المتدرب، وتجعل المتدرب على بينة من مستواه، (أبو جادو ، ٢٠١٤ :٢٥٧-٢٥٨).

بعد اطلاع الباحث على الأهداف التربوية العامة والخاصة ومحتوى المادة العلمية التي وضعها لنماذج انماط التعلم وبالاعتماد على المصادر والأدبيات، صاغ الباحث الاهداف السلوكية ووزعة على ستة مستويات (المعرفة ، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب ، التقويم) من تصنيف بلوم (Bloom) المعرفي ، بلغ عدد الأهداف لمادة انماط التعلم بصورتها النهائية (٨٨) هدفاً سلوكياً ،عرضت مع مستوياتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس للتأكد من صلاحية الاهداف واستيفائها لمفردات المادة ، وانتمائها لمستوياتها وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي ليتمكن الباحث من اعتمادها في الخطط التدريسية ، حصل الباحث على نسبة اتفاق (٨٥%) من آراء المحكمين حول صلاحيتها ، ملحق (٩) يوضح ذلك والجدول (٣) يبين توزيع الأهداف السلوكية على الوحدات الدراسية للمادة الموضوعة

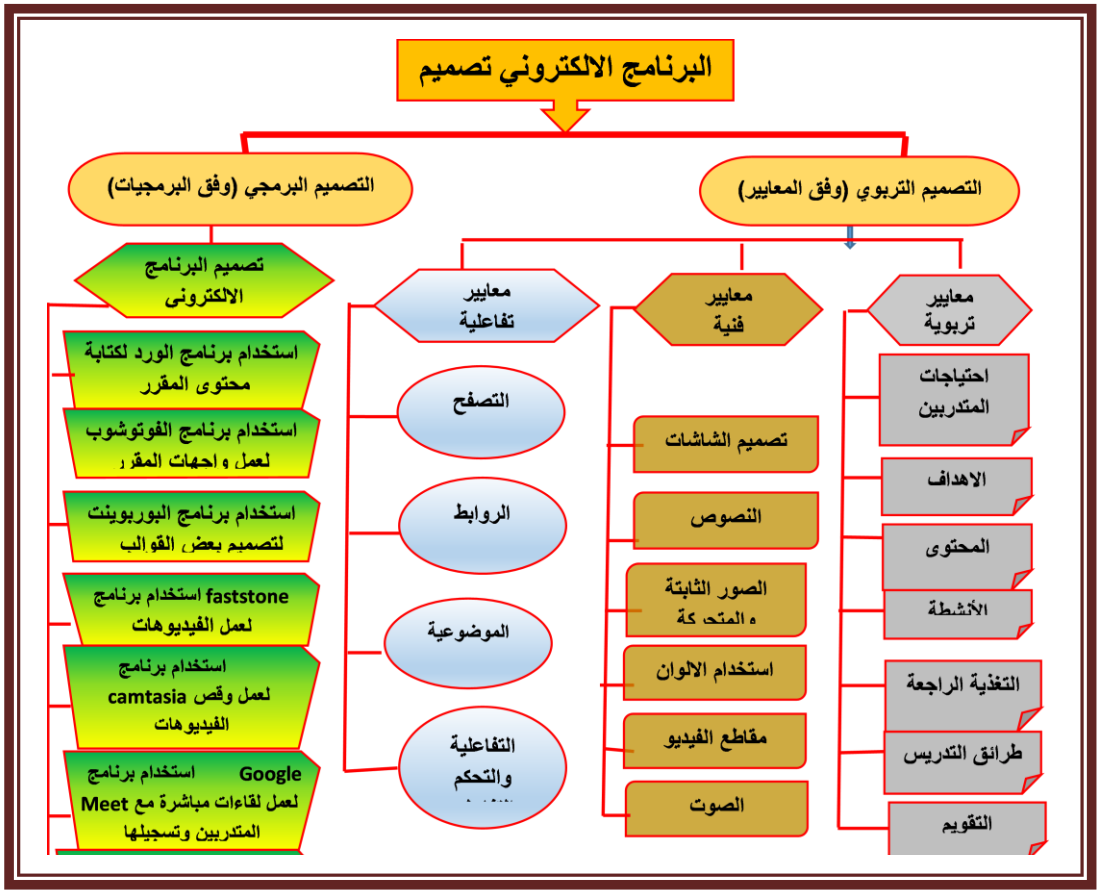
جدول (٣) توزيع الأهداف السلوكية على خمس وحدات دراسية لمادة انماط التعلم

المجال / الوحدة	مستوى المعرفة	مستوى الفهم	مستوى التطبيق	مستوى التحليل	مستوى التركيب	مستوى التقويم	المجموع
الوحدة الأولى	١٠	١	٦	٢	١	٣	٢٣
الوحدة الثانية	٥	٥	٤	٢	–	٣	١٩
الوحدة الثالثة	١	٥	٥	٢	١	١	١٥
الوحدة الرابعة	١	٥	٦	١	١	٢	١٦
الوحدة الخامسة	١	٦	٣	٢	١	٢	١٥
المجموع	١٨	٢٢	٢٤	٩	٤	١١	٨٨

بلغت الأهداف السلوكية لمادة البرنامج التدريبي والمتضمن خمس وحدات ومتكونة من (٨٨) هدفاً بواقع (١٨) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(٢٢) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(٢٤)هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(٩) اهداف سلوكية لمستوى التحليل ، و(٤) اهداف سلوكيه لمستوى التركيب ، و (١١) هدفاً سلوكياً لمستوى التقويم.

٣-٢ تصميم البرنامج الالكتروني :

البرنامج التدريبي الإلكتروني هو عبارة عن صفحات إلكترونية عدة يستطيع المتعلم استعراضها وتقليبها كأنها مقرر ورقي، تضم كل صفحة من صفحاته مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة مثل النصوص والشرائح والصور والأصوات والرسومات ومقاطع الفيديو والروابط الالكترونية ، إذ يُمكن للمتعلم التفاعل معها من خلال قراءة النصوص والاستماع لمقاطع الصوت ومشاهدة الرسومات وحل الأنشطة والتطبيقات المتضمنة في الكتاب والإجابة عن الأسئلة وتلقي التغذية الراجعة المباشرة (نعيم ،٢٠١١: ٦٤). والمخطط (٩) يوضح مراحل تصميم البرامج التدريبي الالكتروني:



مخطط (٩) مراحل تصميم معايير البرنامج الالكتروني (اعداد الباحث)

اولاً : التصميم التربوي/ ويتضمن المعايير الاتية:

المعايير standars :

تعرف بأنها: مجموعة محددة مسبقا من القواعد والشروط أو المتطلبات المتعلقة بتعريف المصطلحات وتصنيف المكونات و تحديد الإجراءات أو المواد أو الأداء، وتخطيط العمليات، القياسات الكمية أو الجودة لتوصيف المواد أو المنتجات أو الأنظمة، الخدمات أو الممارسة (خميس،٢٠٠٣: ١٠١).

وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والبحوث والدراسات ومواصفات تصميم الوسائل المتعددة الالكتروني والى معايير البرامج الإلكترونية التفاعلية، تم تحديد الشروط والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في المعايير مثل:

- الشمولية، الدقة.
- المرونة، والتحديث.
- الموضوعية، الاستمرارية
- التطوير، الاتساق و قابليته للقياس.
- مراعاة خصائص المتعلمين.
- الصدق والثبات.

١- تحديد الهدف من اختيار المعايير:

يهدف اختيار المعايير بمحاورها وبمؤشراتها المصاغة إلى تصميم البرنامج الالكتروني التفاعلي.

٢- تحديد محاور المعايير:

استعان الباحث بالأدبيات المتوافرة عن البرامج الالكترونية والتفاعلية وباستشارة عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق التدريس والمناهج الدراسية والقياس والتقويم وعلم النفس وعلوم الحاسبات، فأعد الباحث قائمة بمحاور المعايير بشكلها النهائي.

٣-تحديد المجالات لمعايير تصميم البرنامج الالكتروني :

صاغ الباحث (١٧) مجالا منها(٧) مجالات للمحور التربوي و(٦) مجالات للمحور الفني و(٤) مجالات للمحور التفاعلي ذلك في ضوء الخطوة الأولى ومن خلال اطلاعه على القوائم المعيارية والنماذج التي طرحت في الأدبيات والدراسات الخاصة بالبرامج الإلكترونية التفاعلية، مع تضمينها بثلاثة محاور لتحقق هذه المجالات لعملية التصميم.

٤- صياغة المؤشرات لتحقيق مجالات المعايير:

المؤشرات (Indicators): لكل معيار تحدد مجموعة من المؤشرات التي يتم من خلالها التحقق من ان المعيار قد تم انجازه، وتصاغ المؤشرات في صورة اداءات محددة يمكن قياسها، وتختلف المؤشرات في مستوى صياغتها وصعوبتها وسهولتها وفقا للمرحلة التعليمية (محمد وريم، ٢٠١١: ٢٣ – ٢٦). وبعد الأخذ بآراء المحكمين والرجوع إلى قوائم معايير البرامج الإلكترونية التفاعلية والدراسات السابقة، عمل الباحث على تحديد ثلاثة محاور (التربوية، الفنية ، التفاعلية)، ولكل محور مجالات عدة ، ثم عمل على صياغة عبارات المؤشرات المتحققة لكل معيار بالاعتماد على الدراسات السابقة وصياغتها صياغه لغوية وعلمية ،وفي ضوء ذلك وضع (١٣٧) مؤشرا تمثل قائمة معايير تصميم البرنامج الالكترونية التفاعلية، بعدها تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج الدراسية وطرائق التدريس وعلم النفس وعلوم الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات ، وتم حذف بعض المؤشرات فأصبح عدد المؤشرات بصيغتها النهائية(١٣٣) مؤشرا كما في ملحق (١٠) و الجدول (٤):

جدول (٤) عدد الفقرات لكل معيار

رقم المحور	اسم المحور	مجالات المحور	عدد فقرات لكل معيار
المحور الاول	المعايير التربوية	احتياجات المتدربين	6
		الأهداف	8
		المحتوى التدريبي	10
		الأنشطة التدريبية	12
		التغذية الراجعة	3
		طرائق التدريس	7
		التقويم	9
المحور الثاني	المعايير الفنية	تصميم الشاشات	10
		النصوص	10
		الصور الثابتة والمتحركة	11
		استعمال الألوان	7
		مقاطع الفيديو	7
		الصوت	9
	المعايير التفاعلية	تصميم أدوات التصفح	5
		تصميم الروابط	6
		الموضوعية	6
		التفاعلية والتحكم التعليمي	7
المجموع	3	17	133

صدق قائمة معايير تصميم البرنامج الالكتروني التفاعلي:

من الشروط الأساسية الواجب توافرها في أداة البحث سواء أكانت اختباراً أم استبياناً هو صدق الأداة ويقصد به قياس ما وضع لأجله (عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١٢٣) .

وللتحقق من الصدق اعتمد الباحث ما يأتي:

- **الصدق الظاهري (Face Validity) :**

ويعرف أيضا بالصدق الخارجي، ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، أي أن الاختبار يبدو صادقاً بالنسبة إلى المفحوص أو إلى من ينظر إليه، يظهر أن الأسئلة والأمثلة المستعملة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها(الظاهر وآخرون،٢٠٠٢: ١٣٧).

ولتحقيق ذلك عُرضت قائمة معايير تصميم البرنامج الالكتروني التفاعلي بمؤشراتها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ملحق(١١) من ذوي الخبرة في هذا المجال للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم وذلك للتثبيت بما ورد في قائمة المعايير من حيث الصياغة والدقة العلمية وانسجام الفقرات، في ضوء آرائهم عدلت بعض الفقرات، واعتمد الباحث نسبة (٨٨ %) محكا لقبول محتويات قائمة المعايير.

ثانياً: التصميم البرمجي للبرنامج الالكتروني التفاعلي:

في هذا الجزء سيتناول الباحث الإعدادات اللازمة لإعداد وتصميم وبرمجة البرنامج الالكتروني التفاعلي الخاص بتدريب المدرسين على انماط التعلم باستعمال البرامج الاتية:

١- **برنامج الورد:Microsoft Word :**

هو برنامج لمعالجة النصوص باستعمال الحاسوب ادخال النصوص وتخزينها مهما كان حجمها ثم اجراء التعديلات عليها وتغيير معالمها الفنية والتنسيقية ومن ثم طباعتها على الورق حسب التنسيقات المطلوبة، وقد تطورت معالجة النصوص لمساعدة المستخدم بأنشاء مستندات من أي نوع بسهولة كذلك يساعد على انشاء الرسائل وعرض خطط عمل وسير ذاتية وقصص وحتى منشورات متعددة الأعمدة تستند الى الرسوم مثل النشرات الإخبارية وكذلك يمكن للمستخدم العمل على الوثائق النصية من حيث الإضافة او الحذف او النقل او النسخ او حتى ترتيب النصوص.

https://www.pramgnet.com/2020/01/microsoft-word-download.html

٢- برنامج الفوتوشوب عربي: photoshop 2022

هو برنامج تصميم من برامج شركة أدوبي، خاص بعملية معالجة وتحرير الصور والرسومات عالية الجودة، وتصميم الإعلانات سواء أكان التصميم الطباعي مثل: (الكرت الشخصي، البروشور، بطاقة دعوة)، أم التصميم الرقمي مثل: (الصور الفوتوغرافية، وواجهة موقع، وتحرير الفيديو)، كذلك يدخل الفوتوشوب في أي تصميم يوجد فيه صور؛ لأنّه من أقوى البرامج في معالجة الصور؛ مثل: تركيب الصور؛ أي القص و اللصق، وتلوين الصور لتجميلها. https://www.swishschool.com

٣- برنامج البوربوينت:Microsoft PowerPoint

برنامج عروض تقديمية سهل الاستعمال يتيح إنشاء عروض شرائح رائعة ، ويمكن عرضها على شاشة الكمبيوتر ، ويتيح لك البوربوينت أيضا طباعة مخططات العروض التقديمية ،وملاحظات التي تضيفها إلى عروضك، ويساعد البوربوينت على إضافة المؤثرات الحركية والصوتية إلى العروض التقديمية ، وهذا يجعله الوسيلة المثلى لإنشاء العروض التقديمية التجارية أو استعماله في المحاضرات الدراسية. https://gaper.yoo7.com/t581-topic

٤- برنامج Google Meet:

Google Meet عبارة عن نظام أساسي لإجراء مكالمات الفيديو والجلسات التدريبية تم تصميمه بشكل أساسي للاستعمال المهني ، ويربط المتدربين عن بُعد معاً للتفاعل في الوقت الفعلي (التعليم المتزامن)، يمكن أن يصل عدد الأشخاص الذين يمكنهم الانضمام إلى المكالمة (١٠٠) مشارك، ويمكن لأي شخص لديه حساب Google قياسي الانضمام والمشاركة في جلسة Google Meet من طريق الرابط الذي يرسله المدرب ، وفيه الكثير من الادوات التي تمكن المستخدم من ادارة الجلسة بفاعلية كبيرة ومنها مشاركة الشاشة للعروض التي يرغب المدرب عرضها على المتدربين من ملفات أو فيديو أو بوربوينت ، والتحكم بإدارة الجلسة وتقسيم

المتدربين الى مجموعات والسماح للمتدربين بعرض نشاطاتهم والمشاركة بالنشاطات المعروضة في الجلسة ، والكثير من الخصائص الاخرى التي تجعل منه قاعة تدريبية متزامنة ناجحة .

https://www.almrsal.com/post/910612

٥- برنامج فاست ستون :faststone:

وهو أحد البرامج المستخدمة في أخذ اللقطات المهمة من شاشة الكمبيوتر على هيئة صور و التعديل عليها و ايضا تصوير الشاشة فيديو بكل سهولة و حفظة بجودة عالية على جهاز الكمبيوتر ، البرنامج يوجد به محرر صور يمكنك من تعديل حجم الصور و الابعاد التقريبية التي تريدها بكل سهولة و أيضا الاختيار من الابعاد القياسية داخل البرنامج ونستعرض معكم في موقعنا برامج كمبيوتر عن كل خصائص و مميزات البرنامج في اخذ لقطات و صور من الشاشة المعروضة للويندوز و حفظها على جهاز الكمبيوتر.

https://www.downloadprogramsline.com/download-faststone-capture-/free

٦- تيليجرام أو تلغرام (بالإنجليزية: Telegram):

هو تطبيق للتراسل الفوري، حرّ ومجانيّ ومفتوح المصدر جزئيًا ومتعدد المنصات ويُركز على الناحية الأمنية. مستخدمو تيليجرام يمكنهم تبادل الرسائل بإمكانية تشفير عالية بما في ذلك الصور والفيديوهات والوثائق إذ يدعم كافّة الملفات، ويُعد التيليجرام الآن ضمن قائمة أكثر (١٠) تطبيقات يتم تنزيلها واستعمالها حول العالم للبقاء على اتصال مع الاصدقاء، والتيليجرام متوافر رسميًا على أندرويد وآي أو إس (بما في ذلك الأجهزة اللوحية والأجهزة التي لا تدعم واي-فاي)، بالإضافة لذلك فهناك برمجيات تيليجرام غير رسمية من مطورين مستقلين لأنظمة التشغيل الأخرى مثل: ويندوز، ويندوز فون، ماكنتوش، لينكس كما تُقدم الخدمة واجهات برمجة تطبيقات للمطورين المستقلين. https://ar.wikipedia.org/wiki/

٧- برنامج :camtasia :

هو برنامج حاسوب لعمل دروس فيديو وعروض تقديمية مباشرة من خلال تصوير الشاشة. فضلاً عن القيام بتعديل الفيديو وصناعة المؤثرات والمونتاج. البرنامج يسمح بتسجيل الصوت أو وضع تسجيلات وسائط متعددة، وفيه الكثير من المميزات مثل: تكبير الشاشة، تشغيل الكاميرا، وتصوير الشاشة بدقة عالية، وتغيير شكل مؤشر الماوس، وعمل مقدمات احترافية، ومؤثرات بصرية وصوتية عديدة. https://ar.wikipedia.org

٨- برنامج OneNote:

تم تصميم Microsoft OneNote ليعمل كإصدار إلكتروني من دفتر الملاحظات الورقي او مقرر تفاعلي او بيئة صف الكتروني، وهو تطبيق لتدوين الملاحظات وإدارة المعلومات الشخصية (PIM) ولجمع المعلومات الرقمية وتنظيمها ومشاركتها، وذلك من خلال تخزين الملاحظات النصية والصور ومقاطع الصوت والفيديو والمحتوى الكتابي أو الكتابة اليدوية أو عمل ملف انجاز، معارض الصور، نماذج ثلاثية الابعاد ورسوم متحركة ، واسئلة التقييم الذاتي ، يجمع Microsoft OneNote المعلومات وينظمها، مما يجعلها متاحة للبحث والمشاركة مع الآخرين ، واكثر من ذلك .

تم تضمين Microsoft OneNote في مجموعة Microsoft Office ، ويقوم هذا البرنامج أيضًا بمزامنة البيانات بين أجهزة الكمبيوتر والأجهزة الأخرى من خلال خدمة التخزين السحابية SkyDrive من Microsoft، وتتوافر التطبيقات المختلفة لاستعمال OneNote لأجهزة Apple iPhone و iPad و Windows Phone وأجهزة Android المحمولة، والإصدار الحالي من Microsoft OneNote هو OneNote 2010 .

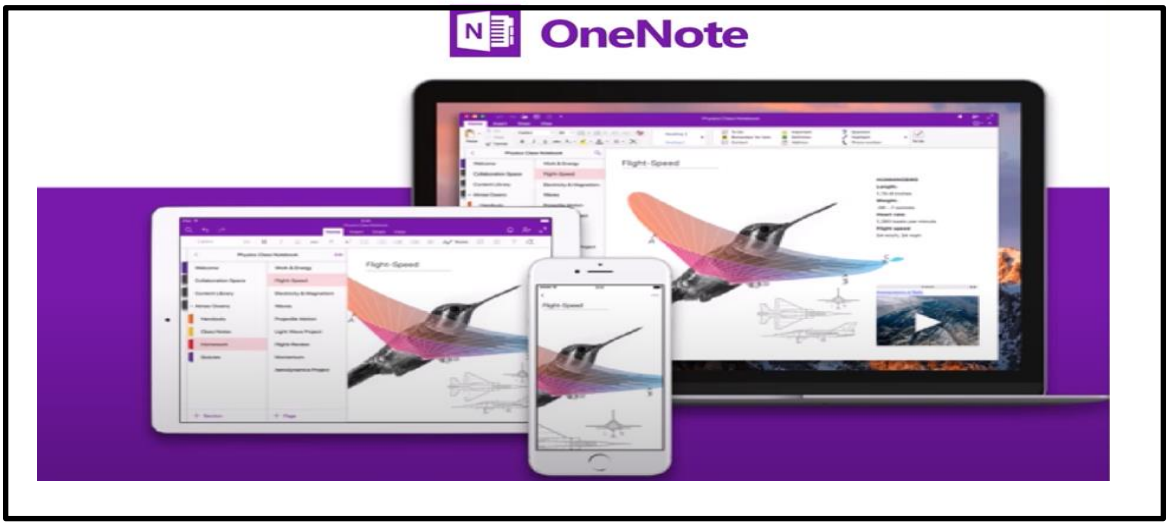
https://www.almrsal.com/post/948256

- **ون نوت OneNote وملف الإنجاز**

تم استعمال هذا البرنامج لتطبيق الهدف الأساس وهو جعل المتدربين يعرفون الطريقة لعمل جلسات تدريبية او ملف إنجاز يوضح ممارستهم التدريبية، وهناك قائمة محددة من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يجب إثباتها في هذا الملف من خلال معايير محددة، ويمكن أيضًا أن يساعد ملف الإنجاز المدرب، في أن يثبت خبرته العلمية وما قدمه للمتدربين من خبرات تعليمية مختلفة خلال مسيرته المهنية، وهذا هو الفرق بين ملف الإنجاز الالكتروني والتقليدي.

وقد يقوم المدرب بإنشاء ملف إنجاز لكل مدرس، إذ توضح هذه الملفات تقييم إبداعات المدرس ومراجعة تقدمه المهني والتعليمي، فضلاً عن عرض وتنظيم أفضل أعمالهم على مدار العام، وهو يتيح للمدرس الوقت للتفكير في تطوره العلمي وتطوره المهني وتحديد الأهداف الخاصة به ومعرفة الغرض والفوائد من التدريس، إذ يتعلم المدرس كل هذه المهارات عند عمل ملف الإنجاز، وهذه الطريقة أيضًا أتاحت للمشرفين والادارات المدرسية الفرصة لمعرفة مستويات مدرسيهم وأن يتتبعوا تقدمهم المهني، ولكن من ماذا يتكون ملف الإنجاز ؟ لقد وفر ملف الإنجاز الأدلة الرقمية للمدرب والمتدربين عن مستوياتهم ومدى تقدمهم الدراسي.

https://www.almrsal.com/post/948256

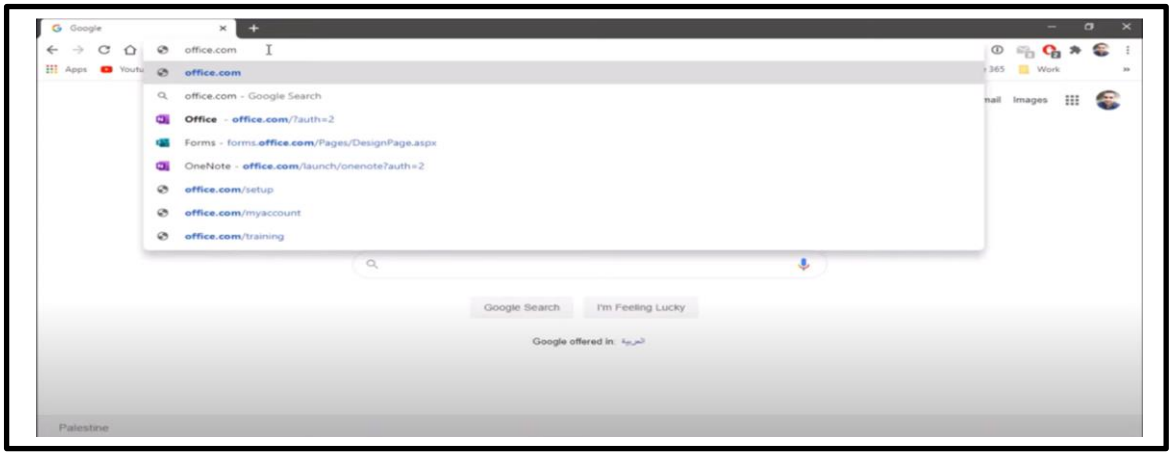


شكل (٦) برنامج ون نوت (OneNote)

اولاً : تنزيل وتثبيت البرنامج

١- يتطلب قبل الشروع في العمل تنزيل وتثبيت برنامج **ون نوت (OneNote)** ، وذلك بالدخول للموقع وتنزيل نسخة البرنامج المجانية (تتوافر على نظامي Windows و Mac) .شكل رقم (٧) يوضح ذلك .

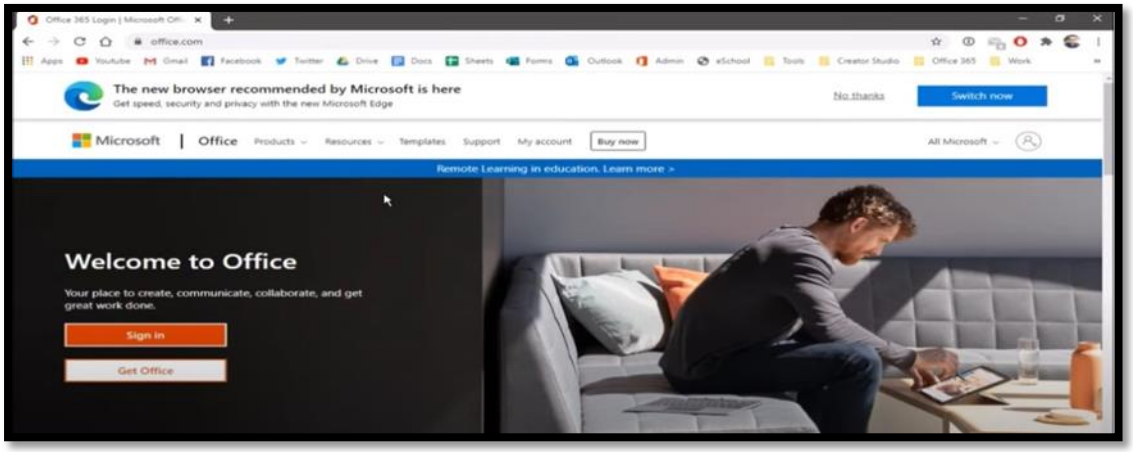
https://www.fobramg.com/2019/01/microsoft-onenote.html



شكل (٧) خيارات تنزيل البرنامج وتظهر النسخة المجانية المطلوب تنزيلها

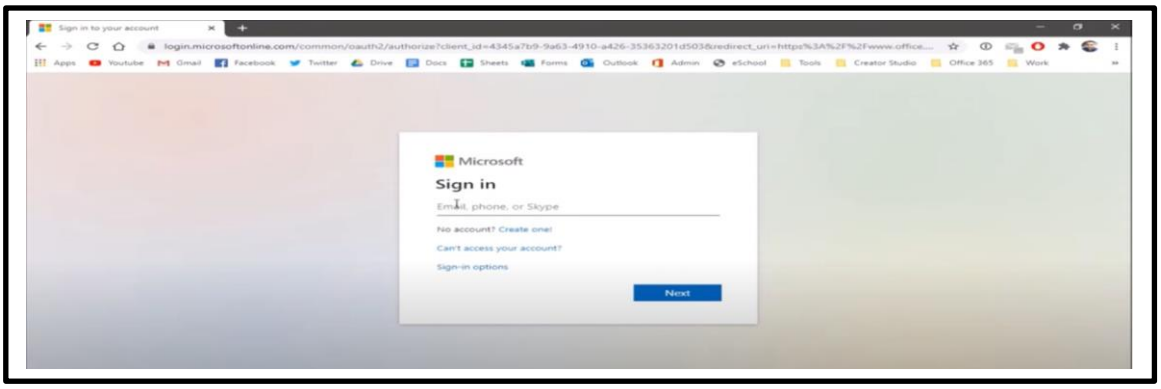
ثانياً: انشاء حساب

١- قبل الشروع في تصميم البرنامج التدريبي، يتطلب **ون نوت** انشاء حساب خاص بالمستخدم باتباع الخطوات الاتية والشكل الاتي يوضح ذلك:



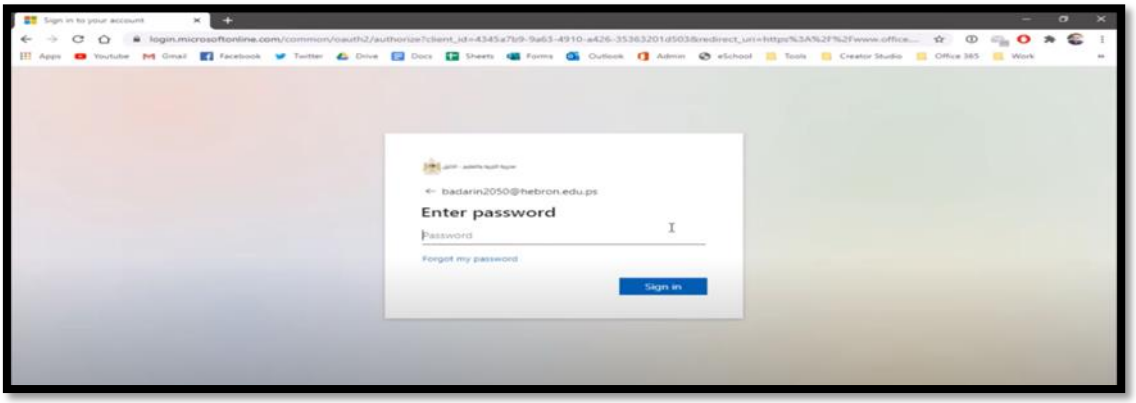
شكل (٨) انشاء حساب جديد لبرنامج ون نوت

٢- يتم ادخال البيانات كما في الشكل (٩)



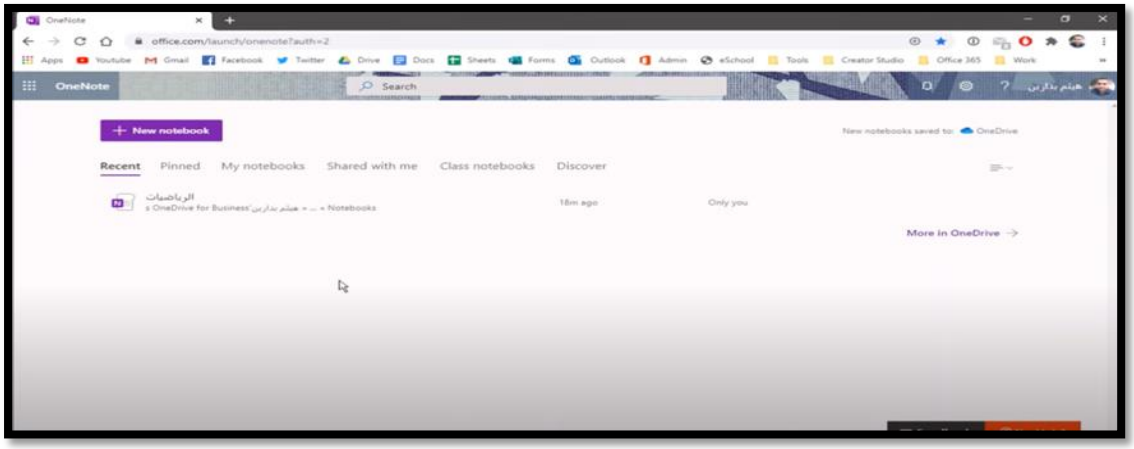
شكل رقم (٩) ادخال البيانات في برنامج ون نوت

٤- يتم ارسال رقم تسلسلي الى البريد الالكتروني الخاص بالمستخدم لإدخاله في خانة الرقم التسلسلي. شكل (١٠)



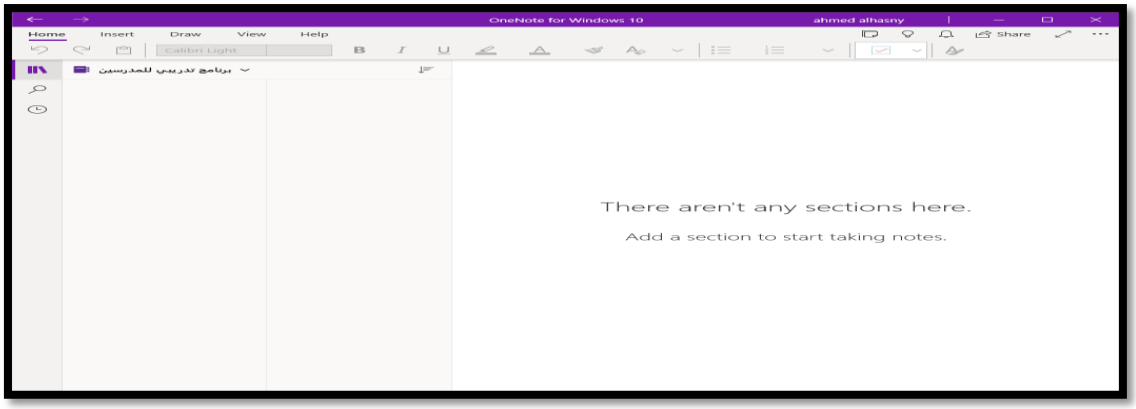
شكل رقم (١٠) انشاء حساب جديد لبرنامج ون نوت

٥- تصبح واجهة برنامج **ون نوت** بعد ادخال الرقم التسلسلي الخاص بالمستخدم كالاتي:

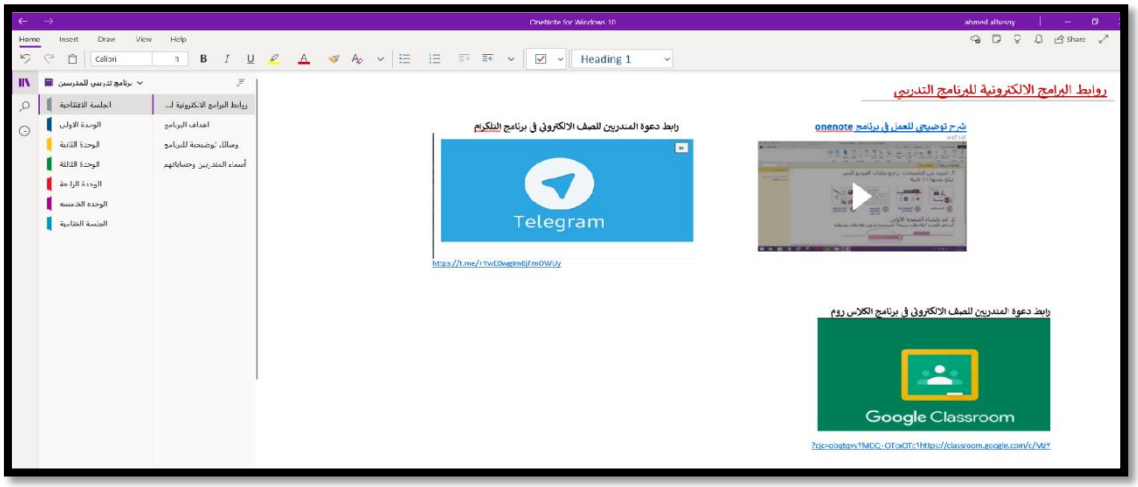


شكل رقم (١١) برنامج ون نوت باسم المستخدم

ثالثاً: البدء بأنشاء برنامج تدريبي الكتروني رقمي :

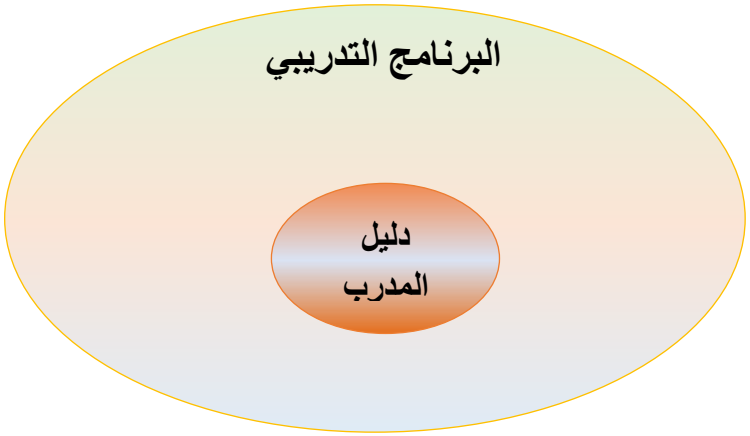


شكل رقم (١٢) واجهة البرنامج



شكل (١٣) نماذج من محتوى البرنامج

٢-٤ تصميم واعداد دليل المدرب الارشادي:



شكل (١٤) علاقة البرنامج التدريبي مع دليل المدرب

أ- دليل المدرب ومدى صلاحيته

وهو مجموعة من المواد التعليمية التي يتم تحضيرها من قبل معدي البرنامج التدريبي وتقديمها للمدرب لتكون عونا له خلال قيامه بدوره التدريبي، ولكي يقوم بإيصال الأهداف التي يجب أن يتعلمها المتدرب إليه بشكل سهل، ويعد دليل المدرب المرحلة الوسط ما بين تخطيط البرامج وتنفيذها، إذ أن المدرب هو الذي سيقوم بتنفيذ البرنامج التدريبي . (مرعي ومحمد،٢٠١١: ٢٥٣)

قام الباحث بأعداد دليلا إرشادياً للمدرب خاصاً بنماذج انماط التعلم احتوى على أهم النقاط الأساسية الاتية وكما مبين في الشكل(١٥).

المحتوى
مقدمة الدليل
الهدف من الدليل
الجانب النظري
أولاً: الاهداف الخاصة

ثانيا: الاهداف السلوكية
ثالثاً: محتوى البرنامج
خامسا: الاستراتيجيات والاساليب المستخدمة في تدريب المدرسين
سادسا: مميزات البرنامج التدريبي الالكتروني المصمم وفق برنامج OneNote
الجانب الاجرائي(التطبيقي)
اولاً: طريقة تشغيل البرنامج التدريبي الالكتروني
ثانياً: جدول توزيع الجلسات
ثالثاً: نماذج من الخطط الدراسية للبرنامج التدريبي الالكتروني

شكل (١٥) يبين محتويات دليل المدرب الارشادي

دليل المتدرب ومدى صلاحيته:

كذلك زودّ الباحث كل متدرب دليلاً ارشادياً إذ تضمن النقاط الأساسية الاتية وكما موضح في شكل (١٦) الآتي:

	محتويات دليل المتدرب الارشادي
١	المقدمة
٢	الهدف من الدليل
٣	كيفية تنزيل البرنامج الالكتروني التفاعلي المصمم وفق برنامج **ون نوت** OneNote
٤	طريقة تشغيل والتصفح بالبرنامج الالكتروني
٥	كيفية الاجابة عن اسئلة التقييم الذاتي
٦	كيفية الإجابة عن الأنشطة الإثرائية الموجودة بالجلسة التفاعلية

شكل (١٦) يبين محتويات دليل المتدرب الارشادي

وعرض الباحث الدليل الارشادي على مجموعة من المحكمين في الاختصاص التربوي والاختصاص البرمجي (علمي) لمعرفة الإضافات وتعديل ما يمكن تعديله وكذلك للحصول على الصدق الظاهري للدليل، اذ حصل على نسبة اتفاق (٨٧%) .

٢-٥ اختيار الاستراتيجيات والاساليب:

استراتيجيات التدريس: مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المدرس، أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستعمالها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (قطامي،٢٠١٣: ٢٥٦).

وفي البحث الحالي استعمل الباحث الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التي تتلاءم مع تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني التفاعلي ومحتواه، مع مراعاة طبيعة المادة التعليمية وحاجات المتدربين وخصائصهم، مع مراعاة ملاءمتها، وتحديد مدى تمكّن من رفع المستوى المهاري التربوية لدى المتدربين والتحصيل لدى طلبتهم، ومن هذه الاستراتيجيات (المحاضرة الالكترونية، استراتيجية التعلم بالمناقشات الالكترونية، التعليم المبرمج الالكتروني، حل المشكلات الالكترونية ،استراتيجية التعلم بالاكتشاف الالكتروني، الالعاب التعليمية ،التعلم بالمحاكات، استراتيجية التعلم الالكتروني القائم على المشروعات)، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين في طرائق التدريس للتحقق من ملاءمتها لتصميم البرنامج كما مبين في الملحق(١٢).

ثالثا: مرحلة التطوير

المرحلة الثالثة من نموذج (AIDDE) هي مرحلة التطوير ، في هذه مرحلة يتم ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، و ايضا تأليف وإنتاج مكونات الموقف أو المنتج التعليمي، وخلال هذه المرحلة يتم تطوير التعليم وكل الوسائل التعليمية التي ستستخدم فيه، وأية مواد أخرى داعمة (عزمي،٢٠١٣ :٦٧).

قام الباحث بـ:

١- التجريب الاولي للبرنامج التدريبي الالكتروني التفاعلي:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني التفاعلي، تم تجريب البرنامج التفاعلي تمهيداً لتطبيقه، للتأكد من خلوه من الأخطاء الإملائية أو الفنية أو أي مشكلات في التصميم، إذ تم تجربته وذلك وفقاً للعمليات الاتية:

٢- **التجريب الفردي:** تم تجريب البرنامج على مستوى فردي، إذ تم استعماله مرات عدة من قبل الباحث ؛ لكشف الأخطاء الأولية في البرنامج وتنقيحها وقد كشفت بعض الأخطاء في قائمة المحتويات.

٣- **التجريب الجماعي:** بعد عملية التجريب الفردي، تم تقديم البرنامج التفاعلي مع استبانة للخبراء باختصاص تكنلوجيا التعليم والبرمجيات كما في ملحق (١٠)، وذلك لإبداء آرائهم حول انتاج الفيديوات، ووضوح الصوت والصورة ، ومدى السرعة في التصفح بالبرنامج التفاعلي ومدى تحقيق الاهداف التربوية الخاصة بالمادة .

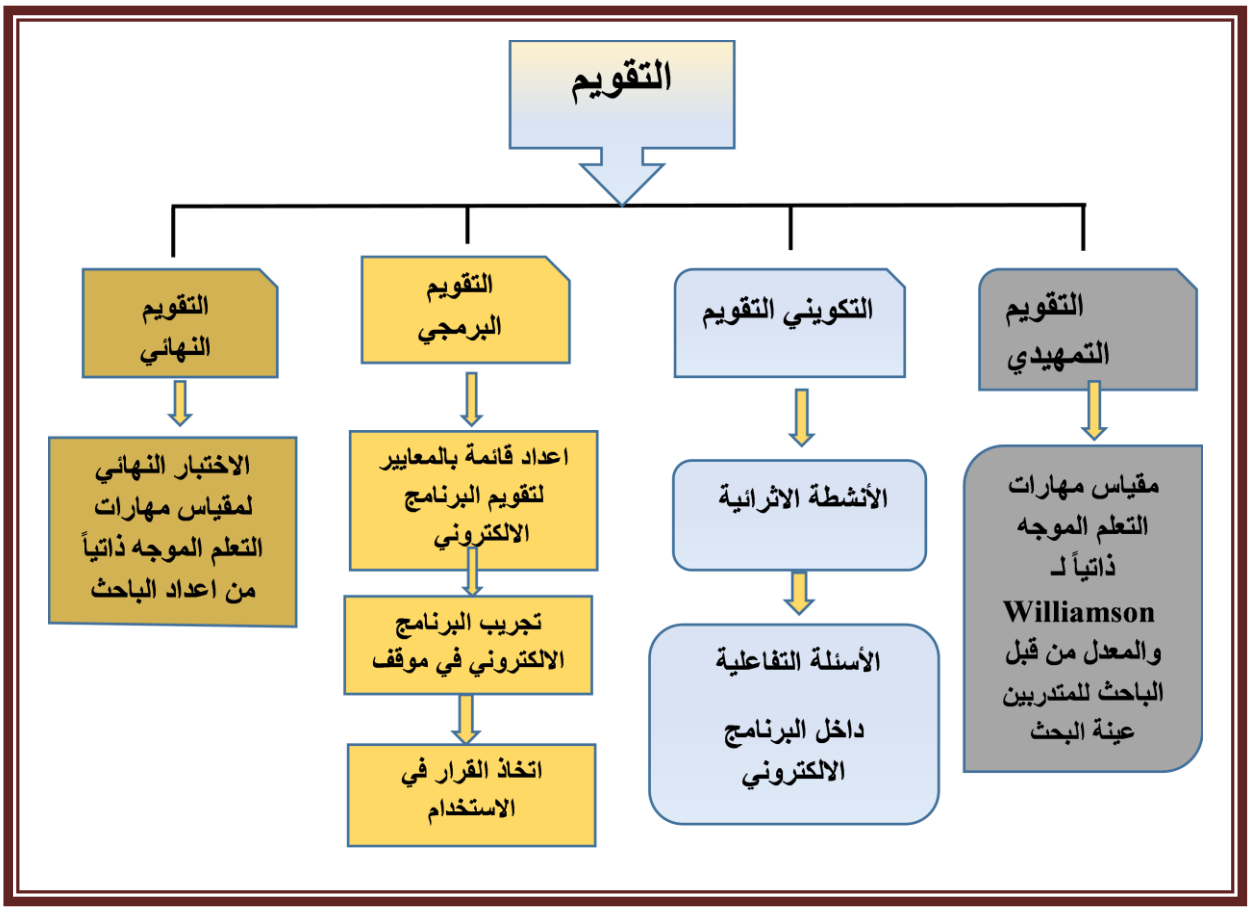
٤- **التغذية الراجعة:** وتعتمد على مراجعة كل مرحلة من مراحل التصميم، وهي ترتبط بجميع المراحل، إذ ربط الباحث جميع مراحل التصميم مع بعضها

٥- شملت مرحلة التطوير جميع مراحل تصميم (AIDDE) بما فيها التحليل من خلال تشخيص المشاكل والحاجات وايجاد الحلول لها وكذلك التصميم وبقية المراحل .

رابعا: مرحلة التنفيذ:

ويتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم، سواء كان ذلك في الصف الدراسي الاعتيادي، أو بالتعلم الإلكتروني، أو من خلال برمجيات الكمبيوتر، أو الحقائب التعليمية، أو غيرها. وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في التعليم، ويجب في هذه المرحلة أن يتم تحسين مهارات المتدربين، ودعم إتقانهم للأهداف، (المشاعلة وسليمان،٢٠١٥: ٨٧).

في هذه المرحلة يقوم الباحث بتطبيق البرنامج الالكتروني التفاعلي ؛ لمعرفة مدى فاعليته في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى المدرسين باستعمال انماط التعلم، وسيتم تناول



خطوات التطبيق ضمن الجزء الخاص بالمنهج التجريبي .

خامسا: مرحلة التقويم:

وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني على المراحل كافة، والحقيقة أن التقويم يتم خلال مراحل عملية تصميم التعليم جميعها، أي خلال المراحل المختلفة وبينها وبعد التنفيذ أيضاً، وقد يكون التقويم تكوينياً أو ختاميا (الحيلة ، ٢٠١١ : ١٩٨).

اعتمد الباحث التنوع في أساليب التقويم بما يتلاءم مع معايير ومتطلبات تصميم البرامج التدريبية الالكترونية التفاعلي، وذلك من خلال المخطط (١٠).

مخطط (١٠) مرحلة تقويم البرنامج التدريبي الالكتروني (من اعداد الباحث)

اولا: التقويم التمهيدي :

استخدم هذا النوع من التقويم في بداية العملية التدريبية لإجراء عملية التكافؤ إذ اعتمد الباحث على اختبار مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ملحق (٧).

ثانيا: التقويم التكويني:

في هذه المرحلة يحدد التقويم ما إذا كان المتدربون قد بلغوا الاهداف المرجوة من التصميم الخاص بالبحث، ويكون التقويم هنا مكونا من (الأنشطة الاثرائية داخل البرنامج الالكتروني التفاعلي، الأسئلة التفاعلية) الخاصة بالبحث الحالي.

ثالثاً: التقويم البرمجي

يقصد به درجة صلاحية تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني التفاعلي وملائمته للمدرسين، وقدرته على تحقيق الاهداف التدريبية، وقد تحقق ذلك من خلال الحصول على صدق البرنامج .

كل مرحلة من هذه المراحل الخمس فريدة ومهمة، إذ تتناول كل مرحلة منها الأنشطة التي تسهم في جعل عملية التصميم أكثر كفاءة، والمنتج الناتج عنها أكثر فعالية.

قام الباحث بإعداد استبانة خاصة بتقويم البرنامج بصورته النهائية من وجهة نظر الخبراء لإبداء آرائهم حول صلاحية البرنامج التدريبي الالكتروني ملحق (١٠) .

رابعا: التقويم الختامي (النهائي)

مبدأ هذا التقويم هو تقويم العملية التدريبية بعد انتهائها بهدف معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التدريبية المنشودة. ولهذا قام الباحث بإعداد اختبار مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وهو احد متطلبات البحث لقياس مستوى تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا للمدرسين باستعمال انماط التعلم . (كما سيرد ذكره لاحقا)

التغذية الراجعة

وتعتمد على مراجعة كل مرحلة من مراحل التصميم، وهي ترتبط بالمراحل جميعها، إذ قام الباحث بربط مراحل التصميم جميعها مع بعضها.

صدق تصميم البرنامج الالكتروني:

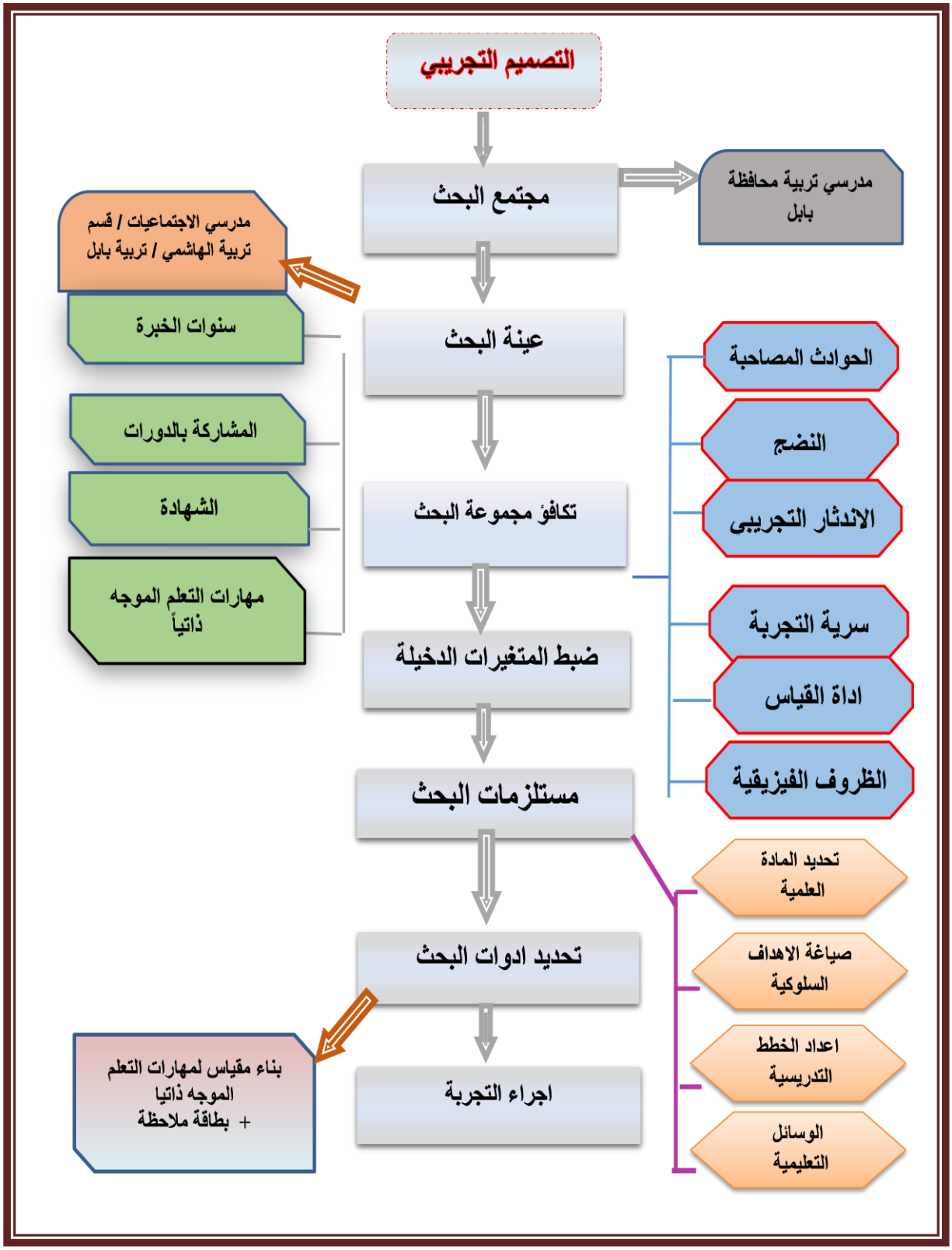
حرص الباحث على التحقق من صدق تصميم البرنامج الالكتروني من خلال عرضه بصورته النهائية على مجموعة من المحكمين العلميين والتربويين، ومحكمي المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في صلاحيته، وقد اعتمد الباحث على نسبة (٨٨ %) من نسبة اتفاق آراء المحكمين والخبراء، وأصبح التصميم جاهزاً للتطبيق، والتنفيذ ، للتأكد من فاعليته.

المحور الثاني: المنهج التجريبي

تهدف هذه الدراسة الى (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل) .

ولما كان البحث يتناول أثر متغير مستقل هو (البرنامج التدريبي الالكتروني وفق انماط التعلم) ومتغير تابع واحد هو (تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا) فإنَّ المنهج الملائم له هو المنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعليتهما في تنمية المهارات، وهو ما اعتمده الباحث في البحث الحالي.

يتناول هذا المحور توضيحاً لمنهجية البحث وإجراءاته واختيار التصميم التجريبي المناسب ابتداءً بتحديد مجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعة البحث (التجريبية) ، وضبط المتغيرات الدخيلة، وإعداد مستلزمات البحث وأدواته، وإجراءات تطبيق التجربة وأدوات البحث، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستخدمة وكما يأتي:



مخطط (١١) التصميم التجريبي (اعداد الباحث)

أولا: التصميم التجريبي Experimental Design

يعد الإلمام بمنهج البحث والقواعد الواجب اتباعها بدءاً بتحديد المشكلة ووصفها إجرائيا مروراً باختيار منهجية محددة لجمع البيانات المتعلقة بها وانتهاء بتحليل البيانات واستخلاص النتائج من الأمور المهمة في كل من العلوم النظرية والتطبيقية إذ إن منهج البحث يُعنى بخطوات مراحل البحث كافة وما يتطلبهُ كل منها من تنفيذ وأدوات ومقاييس وعمليات احصائية تحليلية وتفسيرية (ملحم ،٢٠١٠: ٤٧).

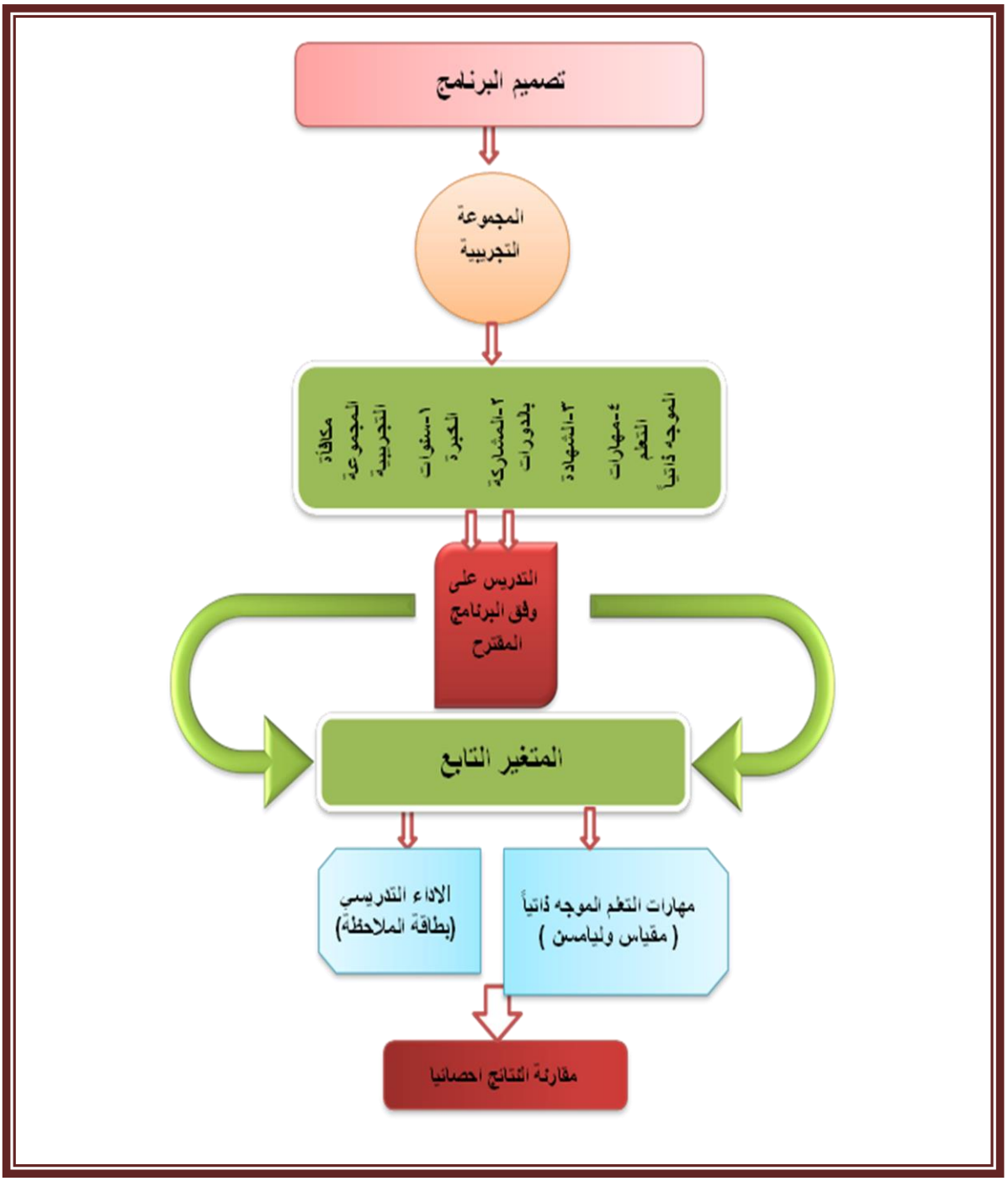
اما التصميم التجريبي فهو موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع لغرض التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سماره وعبد السلام ، ٢٠٠٨ : ٥٨) .

ويساعد التصميم التجريبي الباحث للحصول عن إجابات لأسئلة البحث، كما يساعده في كيفية تطبيق المعالجة و السيطرة على المتغيرات التجريبية وضبط المتغيرات الدخيلة (عبد الرحمن وفلاح ، ٢٠٠٥ : ١٢٢) .

وقد تم استعمال تصميم المجموعة الواحدة، ويتضمن هذا التصميم مجموعة واحدة يجري لها اختبار قبلي واختبار بعدي وبينهما تتعرض هذه المجموعة للمعالجة بالبرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا والمخطط (١٢) والشكل (١٧) يوضحان ذلك.

شكل (١٧) التصميم التجريبي للبحث الذي صممه الباحث

المجموعة	تكافؤ	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية	سنوات الخبرة	مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً	البرنامج التدريبي الالكتروني على وفق انماط التعلم	مهارات التعلم الموجه ذاتياً	مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً
	المشاركة بالدورات				
	الشهادة				بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي
	مهارات التعلم الموجه ذاتياً				



مخطط (١٢) التصميم التجريبي للبحث الذي صممه الباحث

ثانياً : إجراءات البحث:Procedures of the Research

١-مجتمع البحث : Research Population

تحديد مجتمع البحث :

يعرف (مجتمع البحث) بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذوات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أإعمام نتائج بحثه عليهم (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧)، وقد حصل الباحث على أعداد مدرسي الاجتماعيات من شعبة الإحصاء التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، وحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من قسم الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية محافظة بابل الملحق (٨) وعليه فقد تكون مجتمع البحث من مدرسي الاجتماعيات جميعهم في محافظة بابل ، والبالغ عددهم (٧٧٧) مدرساً ، للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) موزعين على الوحدات الادارية التابعة للمحافظة ، وجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥) توزيع مجتمع البحث على محافظة بابل والوحدات الإدارية التابعة لها

الوحدات الإدارية التابعة لمحافظة بابل	توزيع اعداد المدرسين حسب الوحدات الادارية	النسبة
قسم تربية مركز الحلة	٢٨١	%٣٦,١٧
قسم تربية المحاويل	١١٦	%١٤,٩٣
قسم تربية المسيب	٩٣	%١١,٩٧
قسم تربية كوثا	٧٥	%٩,٦٥
قسم تربية الهاشمية	٢١٢	%٢٧,٢٨
المجموع	٧٧٧	%١٠٠

٢-عينة البحث :

إن العينة الجيدة هي العينة التي تكون خصائصها مطابقة لخصائص المجتمع المختارة منه (الشايب، ٢٠٠٩: ٥٦)، والعينة ما هي إلا مجموعة جزئية من المجتمع الخاص بالدراسة منتقاة بدقة وعناية ، فهي مميزة إذ لها خصائص ومواصفات المجتمع نفسه، ومنتقاة إذ أنها انتقيت من مجتمع الدراسة وفق إجراءات وأساليب محددة، والغاية من اختيار العينة بدلا من المجتمع ككل لتوفير الوقت والتكلفة التي تتطلبها دراسة المجتمع (البطش وفريد، ٢٠٠٧: ٩٦-٩٧) . ولتحديد عينة البحث حدد الباحث ما يأتي :

أ- عينة المدارس :

اختار الباحث المدارس الثانوية والمتوسطة والاعدادية للبنين ، في قضاء الهاشمية والمناطق التابعة لها كعينة قصدية يختار منها مجموعة من المدرسين كعينة للبحث وعينة استطلاعية، وذلك لمجموعة من الامور التي اهلتها لذلك ومنها :

- موقعها المناسب الذي يسمح لكل مدرسيّ الاجتماعيات (المتدربين) المشاركين في البرنامج من الوصول إليهم بسهولة، وذلك لوجود المدارس بالقرب من سكن الباحث .
- إبداء التعاون وتقديم التسهيلات من قبل إدارة مدرسة الحكيم للبنين ، من مختبر حاسوب وقاعة مناسبة لقيام الجلسة الحضورية الاولى، لتحميل البرامج الالكترونية الخاصة بالبرنامج التدريبي في أجهزة المتدربين وتوضيح كيفية العمل بها .

ب- عينة المدرسين :

ان اختيار العينة بشكل دقيق ومناسب يعطي نتائج مشابهة إلى حد كبير للنتائج التي يمكن الحصول عليها عند دراسة المجتمع ككل، لذلك يمكن إعمام النتائج على المجتمع الاصلي (عبيدات وآخرون، ١٩٩٧: ٩٠).

ومن أجل تحقيق أهداف البحث الحالي وفروضه تم اختيار عينتين للدراسة الحالية ،عينة التطبيق الاساسية التي تكونت من (٢٠) مدرساً وضعوا في مجموعة تجريبية واحدة (وعينة التحليل الإحصائي) التي تكونت من (١٠٠) مدرس، وذلك لغرض التعرف الى صدق وثبات ادوات الدراسة

الحالية من خلال التحليل الإحصائي لفقرات المقياس والاختبار الذي سوف يتم تطبيقه على عينة التطبيق الاساسية للبحث الحالي والمتضمنة (مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً)، اختيرت بصورة عشوائية من عينة المدارس في قسم تربية الهاشمية.

ثالثاً : تكافؤ مجموعة البحث Equivalent Of The Groups Research

لكي نضمن سلامة البحث داخلياً يجب تطبيق الصدق الداخلي على نحو يمكن ان نعرف انَّ نتائج التجربة على مجموعة البحث تعود الى تأثير المتغير المستقل فقط وليس بسبب عدد من العوامل الدخيلة (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧ : ٧٣).

ولأجل تحقيق سلامة البحث الداخلية كافأ الباحث بين المدرسين (عينة البحث) في بعض المتغيرات وهي :

١- المشاركة بالدورات.
٢- الشهادة.
٣- سنوات الخدمة.
٤- مهارات التعلم الموجه ذاتيا .

١- المشاركة بالدورات :

تم الحصول على بيانات عدد الدورات التدريبية والخاصة بطرائق تدريس الاجتماعيات وفقاً لأنماط التعلم أو مهارات التعلم الموجه ذاتيا، التي اشترك فيها أفراد العينة من خلال الاستمارة التيُ وزِّعَتْ عليهم قبل بدء التدريب، فكان جوابهم جميعاً بعدم مشاركتهم في أية دورة تدريبية سابقة في هذا المجال ملحق (٥).

٢- الشهادة :

تمَّت مكافئة مجموعتي البحث في هذا المتغير كون أفراد العينة جميعهم من خريجي كليات التربية/ قسم الجغرافية وقسم التاريخ وتم الحصول على معلومات شهادات التخرج من خلال الاستمارة التيُ وزِّعَتْ على المدرسين ملحق (٥) .

٣- سنوات الخبرة :

حصل الباحث على المعلومات (البيانات) من طريق استمارات المعلومات التي قدمها إلى المتدربين قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعة البحث (مجموعة تجريبية واحدة) استعمل الباحث (كا٢) ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة البحث في (سنوات الخبرة) اذ بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (٥,١٣٣) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) مما يدل على تكافؤ مجموعة البحث احصائيا في متغير سنوات الخبرة و جدول (٦) يبين ذلك :

جدول (٦) قيمتا مربع كاي المحسوبة والجدولية لتكرارات سنوات خدمة عينة البحث

عدد الافراد	عدد سنوات الخدمة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
٥	٣ - ٧	٢	٥,١٣٣	٥,٩٩	غير دال
٨	٨ - ١٢				
٧	١٣ - ١٧				

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة

إن ظروف كل تجربة تحكمها عوامل متعددة ، منها سلامة التجربة الداخلية والخارجية وصدق النتائج التي يحصل عليها الباحث ، فلكل تجربة ظروفها الخاصة المحيطة بها ، سواءً كانت داخلية أم خارجية في أثناء اجراء التجربة ، وهذه العوامل وغيرها لها تأثير مباشر وكبير في المتغير التابع ، فإذا لم يضبط الباحث هذه المتغيرات ، فستتأثر التجربة سلباً او ربما يحصل على نتائج غير دقيقة ، فيجب على الباحث ان يعطي فرصة للمتغير التجريبي ليؤثر وحده في المتغير التابع ، بمعنى أن يكون افراد المجموعة متكافئين الا في المتغير التجريبي (الجابري وداود ،٢٠١٥: ٩٨).

وإلى جانب اجراءات التكافؤ التي قام بها الباحث على افراد مجموعة البحث التجريبي في ثلاثة متغيرات حاول قدر الامكان ان يتجنب تأثير المتغيرات الدخيلة التي من الممكن ان تؤثر

بطريقة أو بأخرى في سلامة سير التجربة ودقتها، ونتائجها، لذلك عمل الباحث على تحديدها والسيطرة عليها من أجل تجنب تأثيرها في المتغيرات التابعة، وفي ما يلي اجراءات ضبط بعض هذهِ المتغيرات:

١- الحوادث المصاحبة:

ويقصد بها الحوادث والظروف الطبيعية التي يتعرض لها سير التجربة التي تمنع من مواصلة التجربة ، إذ أكد الباحث انه لم يتعرض لأي من المعوقات في أثناء تجربة البحث في مدة تنفيذ البرنامج التدريبي التي تؤثر في سير تجربة البحث، وذلك بسبب تطبيق الباحث للتجربة الكترونياً، وحاول الباحث السيطرة على ما يمكن أن يسبب خللاً في أثناء تطبيق البرنامج الكترونياً ومنه بالدرجة الأولى ضعف شبكة الانترنت أو انقطاعها، ولم يصاحب التجربة انقطاع شبكة الانترنت.

وقد عالج الباحث ضعف الشبكة بالتنسيق مع المتدربين من تفعيل اشتراك جيد للإنترنت والاتفاق على مواعيد الجلسات في أوقات معينة تكون الشبكة فيها جيدة للبث. كذلك عولجت باستعمال البرامج غير التزامنية التي سوف يأتي ذكرها لاحقاً، وتسجيل اللقاءات في برنامج **الكوكل ميت Google Meet** ، ومن ثم ارسالها للمتدربين من طريق برنامج درايف على حسابهم الالكتروني الخاص .

٢- الاندثار التجريبي :

هو الأثر الناتج عن غياب المتدربين خلال التجربة الطويلة، مما يحدث اضطراباً لتأثيرات المتغيرات التجريبيّة. (عويس ،١٩٩٧: ١١٧).

لم يتعرض البحث لمثل هذه الحالات سواء أكان غياباً، أم انقطاعاً، أم تركاً، باستثناء بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعة البحث، إذ عمل الباحث على ضمان عدم تسرب أي من أفراد العينة التجريبية أو تركهم للتجربة من طريق التنسيق معهم والاتفاق على الوقت المناسب لهم، بما يضمن دخولهم جميعاً في الوقت المخصص للبث الكترونياً، وذلك بالاتفاق

المسبق على موعد الجلسة من طريق الاتصال بهم في المجموعة التي ضمتهم جميعاً من طريق إحدى وسائل التواصل الاجتماعي **(التلكرام)** .

٣- النضج :

قد يكون النضج احد مهددات الصدق الداخلي ، ويمكن القول ان النضج يعني جميع التغيرات العضوية والنفسية التي تتحصل للكائن البشري عبر الزمن (الحمداني وآخرون ،٢٠٠٦، ١٥٠) ان افراد العينة التدريبية في البحث الحالي هم من المدرسين التربويين وهم ناضجون من الناحية العمرية ، وفيما يخص النضج والنمو الفكري والاجتماعي ، فسيتم التأكد منهما من طريق الاختبار البعدي.

٤- أدوات القياس:

اختار الباحث أداةً موحدة لمجموعة البحث لكي تتميز النتائج بالصدق والثبات والموضوعية (عباس، ٢٠٠٩: ٧٧) لذا استعمل الباحث في هذه الدراسة أداة موحدة لقياس المتغير التابع عند المتدربين (عينة البحث)، إذ طور مقياس Williamson لمهارات التعلم الموجه ذاتياً وبنى بطاقة ملاحظة للغرض ذاته للمجموعة التجريبية، إذ اتصفت الاداتان بالصدق والثبات والموضوعية.

٥- الظروف الفيزيقية:

وتعني الخصائص والمؤشرات الخارجية للبيئة التي تجري فيها التجربة، ومنها بطء الاتصال بشبكة الانترنت أو انقطاعها في اثناء المحاضرة وهي من العوامل التي تؤثر في الأنماط السلوكية أو المتغيرات التابعة للبحث.(عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧: ٢٢١).

ولذلك عالج الباحث هذا الأمر بواسطة تسجيل المحاضرة وأرسالها للمتدربين عبر برنامج الكوكل درايف الى حسابهم الخاص .

خامساً : مستلزمات البحث

- تحديد المادة العلمية .
- صياغة الاهداف السلوكية.
- الوسائل التدريبية .

١. تحديد المادة العلمية :

يعرف المحتوى بأنه " مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف وتنفيذ المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والأفكار المتضمنة في الدرس ، وكذلك يعبر عنه بمجموعة المعارف والمهارات التعليمية والإتجاهات التي يراد أن يلم بها المتدرب وطرائق تعلم المتدربين لهذه الخبرات " (الجامع ، ٢٠١٠ : ١٥٦) .

وتم التطرق لعملية تنظيم المحتوى في خطوات بناء البرنامج التدريبي .

٢. صياغة الاهداف السلوكية :

الاهداف هي الغاية أو الغايات التي تسعى العملية التربوية للوصول اليها ، والنتاجات التعليمية المتوقعة ، وإن تحديدها يساعد المعلم على تحديد المحتوى الدراسي اللازم ، وتحديد متطلبات العمل والمواد والادوات والاستراتيجيات وما يتصل بها من اجراءات ونشاطات والوقت اللازم لتنفيذها ، وتجعل سير المعلم مأموناً من عوامل التشتت والعشوائية ، وتضمن سير الخطط التي يضعها المعلم في الاتجاه المرغوب فيه ، وتوضح دور كل من المعلم والمتعلم ، كما تبصر المتعلمين بالأهداف التي يشاركون في تحديدها ويسعون لاكتسابها (مرعي ومحمد،٢٠١١ :٣١٧)

وينبغي ان يكون الهدف السلوكي قابلاً للملاحظة والقياس، لأنه يركز على فكرة معينة وغاية يتوجب الوصول اليها ، ويعبر عنه سلوك المتعلم ، ويوصف الهدف السلوكي بأنه ناتج التعليم (يونس وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٨١)

صاغ الباحث(٨٨) هدفاً سلوكياً لمحتوى البرنامج (انماط التعلم) وقام بتوزيعها على ستة مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم) من تصنيف بلوم (Bloom) المعرفي ، كما في ملحق (٩) .

٣. الوسائل التدريبية :

تعد الوسائل التدريبية احدى ضروريات العملية التدريبية، وشيئاً اساسياً فيها ، لأنها تعمل على تسهيل عملية التدريب وتوضيح المعرفة للمتدربين ، لذلك ينبغي على المدرب أن يستعمل

الوسائل التدريبية الملائمة للموقف التدريبي وللمتدربين ، استخدم الباحث الفيديو والصور والرسوم والمخططات كوسيلة تعليمية في البرنامج الالكتروني التفاعلي ، وكذلك استعمال هاتف نقال حديث يدعم البرامج الالكترونية وجهاز الطابعة والمكروفون وجهاز اللابتوب، وهو يعد الأداة الرئيسة كوسيلة تدريبية .

سادساً: أداتي البحث

وبما ان البحث الحالي يسعى الى تحقيق اكثر من هدف، ولكي تكون النتائج دقيقة فإن الباحث استخدم الاداتين الآتيتين لاستخراج النتائج وكما يأتي:.

الأولى: اعداد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيا:

من خلال الاطلاع على أدبيات مهارات التعلم الموجه ذاتيا والدراسات ذات الصلة بالموضوع التي تم فيها تحديد مهارات التعلم الموجه ذاتيا، كدراسة **العطاس** (٢٠٢٠)، و العتيبي (٢٠١٥) ، وجد الباحث مقاييس مختلفة تم تطويرها لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيا، وتختلف هذه المقاييس تبعا لهدف التعلم وخصائص المتعلمين والمرحلة التعليمية، واختار الباحث مقياس ويليامسون (Williamson,2007)، المترجم في بحث **شحروري** (٢٠١٣) ، لأنه من أبرز المقاييس استعمالا، ويناسب ايضا عينة البحث من حيث المجالات التي يتضمنها لتحقيق أهداف البحث .

وتم تطويره من قبل الباحث بما يتناسب مع عينة البحث (مدرسي الاجتماعيات) ومجتمع البحث البيئة العراقية، وأصبح المقياس مكوناً من (٥٦) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، تمثل مهارات التعلم الموجه ذاتيا، وتتم الإجابة عنها وفقا لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق أبداً) كما في الملحق (٧) .

- **تحديد محتوى المقياس:**

يعد محتوى المقياس وتحديده من الخطوات المهمة في بناء المقاييس والتي يتم من خلاله بناء وتنظيم الفقرات التي يتكون منها الاختبار ومضمونه، وان المقصود بمحتوى المقياس، هو

الوحدات البنائية المكونة له (ثجيل، ٢٠١٢، ١١٥) . وحددت تلك المهارات بالجدول رقم (٧) في ادناه ،بحسب ما جاء به مقياس وليامسون (٢٠٠٧)، وهي كالاتي مع ذكر شرح لكل مهارة منها.

جدول(٧) الأداة الأولى (مقياس التعلم الموجه ذاتياً) بصورتها الأولية

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	مهارة الوعي بالذات	١١
٢	مهارة استعمال استراتيجيات التعلم	١٢
٣	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	١٢
٤	مهارة التقييم	١١
٥	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	١٠
المجموع		٥٦

١. **مهارة الوعي بالذات (Awareness-Self)** : تُمثل هذه المهارة مدى فهم المتعلمين للعوامل التي تسهم في جعلهم متعلمين موجهين ذاتيا.

٢. **مهارة استعمال إستراتيجيات التعلم (Learning Strategies)** : تتمثل هذه المهارة بطبيعة الإستراتيجيات المتنوعة، التي يجب أن يتبناها المتعلمون؛ ليصبحوا موجهين ذاتيا في عمليات تعلمهم.

٣. **مهارة تطبيق أنشطة التعلم (Activities Learning)** : تُمثل هذه المهارة مدى انخراط المتعلمين بمجموعة من أنشطة التعلم، التي تسهم في جعلهم موجهين ذاتيا في عمليات تعلمهم.

٤. **مهارة التقييم (Evaluation)**: تُظهر هذه المهارة السمات المحددة للمتعلمين، التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.

٥. **مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (Skills Interpersonal)**: وتعد هذه المهارة شرطاً مسبقاً للمتعلمين؛ ليصبحوا موجهين ذاتيا، وتتمثل بمدى قدرتهم في التعامل مع الآخرين. (العتيبي ،٢٠١٥: ٢٦٠-٢٦١).

وبعد دراسة مضمون ومحتوى كل مهارة من المهارات الخمس السابقة وخطوات تطبيقها في المجالات المتعددة ، عدل الباحث فقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، الذي يتكون من عدد من الفقرات التي تم تصميمها على شكل مواقف، والتي يكون فيها المدرس في اثناء عملية التدريس، وخلال تطبيق الاختبار يطلب من المدرس اختيار احد البدائل الخمس، مراعيا بذلك شروط اعداد الفقرات، بان تراعي وجود السمة فضلاً أن يكون محتوى الاختبار واضحاً وان تحتوى كل فقرة من الفقرات على فكرة واحدة فقط (الزوبعي واخرون،١٩٨١،١٩) وينقل (العبودي،٢٠٠٨) عن الباحث **شمك** (Schmeck–1983،) قوله ، بأنه اوضح أن الاختبارات المعتمدة على المواقف تكون اكثر اهمية من الموقف التجريبي في تحديد الاسلوب المعرفي، وذلك لأن المستجيب في الموقف التجريبي يكون متحسساً لمتطلبات الموقف بما فيه من خصائص محتوى الاداة وتعليمات الاختبار، وبالتالي يتم قياس الكيفية التي يتعامل بها المفحوص مع مهمات الاداة بدلاً من قياس ذلك الاسلوب المعرفي المراد قياسه(Schmeck, 1983,.234) .

تطوير فقرات المقياس:

روعي في تطوير فقرات المقياس ما يأتي:

١- من الضروري ومما يسعى اليه الباحث ان تكون تعليمات المقياس المعد للاختبار متسمة بالدقة والوضوح، وبعيدة عن الغموض في محتواها ومضمونها عند تقديمها للمفحوصين.
٢- ان تكون استجابة المفحوص معبرة عن الرأي الشخصي بكل صراحة وصدق وموضوعية، وناتجة عن اعتقاده بعيداً عن التأثر بآراء ومعتقدات الاشخاص الاخرين في الاختبار.
٣- ان تكون الاجابة محاطة بالسرية ، ولا يطلع عليها الا الباحث، وذلك لأغراض البحث العلمي، وهذه الاجراءات تجعل المستجيب مطمئنا على سرية اجابته عن فقرات المقياس.
٤- ان المقياس مكون من خمسة مهارات ، ولكل مهارة مجموعة من الفقرات، ولكل فقرة خمس بدائل، إذ يقوم المستجيب بتقدير مستوى التعلم الموجه ذاتياً لديه على كل فقرة على النحو الآتي: الدرجة (٥) تعني أن المهارة موجودة دائماً لدى المستجيب، والدرجة (٤) تعني أن المهارة موجودة غالباً لدى المستجيب ، والدرجة (٣) تعني أن المهارة موجودة أحياناً لدى المستجيب ، والدرجة (٢) تعني أن المهارة موجودة نادراً لدى المستجيب ، والدرجة (١)

تعني أن المهارة أبداً غير موجودة لدى المستجيب، بحيث كانت الإجابة لفقرات المقياس من خمس درجات. وجرى تقسيم مستوى التعلم الموجه ذاتيا لدى مدرسي الاجتماعيات إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من (٥-١) في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (١,٣٣) وعليه تكون المستويات كالتالي: مستوى منخفض من التعلم الموجه ذاتيا (١ -٢,٣٣) ، ومستوى متوسط من التعلم الموجه ذاتيا (٢,٣٤ – ٣,٦٧) ، ومستوى عال من التعلم الموجه ذاتيا (٣,٦٨ -٥) .

أ. التحليل المنطقي (صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً):

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقياس ضرورياً، وذلك لأنه يعد الخطوة الاولى في اعداد المقياس ويدل ايضاً على مدى تمثيل الفقرات بصورة ظاهرية للخاصية أو السمة المراد قياسها (الكبيسي، ٢٠٠١: ٢٧١)، وتكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يُشير إلى ذلك من حيث الشكل ومن حيث ارتباط فقراتها بالسلوك المقاس، فاذا كانت الأداة وفقراتها مطابقة للسمة التي تقيسها فإنها تكون أكثر صدقاً (محمد، ٢٠١٢: ٧٩).

وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاصات التربوية والنفسية، إذ بلغ عددهم (١٣) محكماً الملحق (١٣) للتعرف الى آرائهم حول المقياس وإجراء التعديلات اللازمة وإبداء اقتراحاتهم حول فقرات المقياس، وكذلك مدى ملائمة كل فقرة للمجال التابعة له، ولقد تم اعتماد نسبة قبول (٨٠%) فأكثر من آراء المحكمين من اجل عد الفقرة صالحة، فضلاً عن دلالة مربع (كاي)، وقد اقترح المحكمون بعض الملاحظات والتعديلات لبعض الفقرات، وعدم الموافقة لفقرتين من المجال الرابع والمجال الخامس، تم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة واظهرت النتائج ان (٥٤) من الفقرات صالحة ذات دلالة احصائية، إذ كانت قيمة مربع (كا٢) المحسوبة لهذه الفقرات اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، والفقرتان الغير الصالحتين قيمتهما اقل من (٣,٨٤) ولذلك رفضتا، وكما موضح بالجدول (٨).

الجدول (٨)

قيم مربع (كاي) والنسب المئوية لاتفاق الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

	المكون	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	قيمة مربع كاي المحسوبة*	النسبة المئوية	مستوى الدلالة
١	مهارة الوعي بالذات	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	١١	١٣	١١	٢	٦،٢٣	%٨٥	دالة
٢	مهارة استعمال استراتيجيات العلم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢	١١	١٣	١٣	صفر	١٣	%١٠٠	دالة
		٩	١	١٣	١١	٢	٦،٢٣	%٨٥	دالة
٣	مهارة تطبيق انشطة التعلم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	١٢	١٣	١٣	صفر	١٣	%١٠٠	دالة
٤	مهارة التقييم	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١١	٧	١٣	١٣	صفر	١٣	%١٠٠	دالة
		٣، ٧، ٩	٣	١٣	١١	٢	٦،٢٣	%٨٥	دالة
		١٠	١	١٣	٨	٥	٣	%٦٢	غير دالة
٥	مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٩	١٣	١٣	صفر	١٣	%١٠٠	دالة
		٣	١	١٣	٨	٥	٣	%٦٢	غير دالة

قيمة مربع كاي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) تساوي (٣,٨٤).

ب . تجربة وضوح التعليمات وفقرات المقياس:

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به أفراد العينة في اجاباتهم عن فقرات المقياس، لذا روعي ان تكون تعليمات المقياس بسيطة ومفهومه، وتم التأكد على ضرورة اختبار المستجيب البديل المناسب الذي يمثل انطباق الفقرة عليه فعلاً، وذكر الباحث في التعليمات ان الفقرات عدت لأغراض البحث العلمي، لذا تتضمن صفحة التعليمات تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة على فقرات

المقياس ، ولضمان وضوح تعليمات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفهم فقراته طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥) مدرسين(*)، وطلب منهم الإجابة على فقرات المقياس بعد التمعن بالفقرات وقراءة التعليمات والاستفسار والسؤال عن اي فقرة غير واضحة، وتم توضيح بعض المصطلحات غير الواضحة بالنسبة لهم، وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تتراوح بين (٢٠ ـ ٢٥) دقيقة.

ج . تصحيح المقياس:

يعد تصحيح المقياس بإعطاء المستجيب درجة أو تقديرها وتفسيرها كخطوة مهمة على الرغم من انه في ذاته يعد مقدمة لإنجاز قرار علمي أو تفسير علمي عن الفرد المستجيب أو مجموعة الأفراد موضوع القياس (الجباري، ٢٠٠٠: ٢٤٥).

وتحتسب الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً من خلال العدد الكلي للفقرات البالغ عددها (٥٤) فقرة لها خمسة بدائل وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، تأخذ عند التصحيح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٢٧٠)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٥٤)، وبمتوسط نظري مقداره (١٣٥) درجة.

د . التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (Statistical Analysis Item):

تهدف عملية التحليل الإحصائي للفقرات إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لها، إذ ان الخصائص السيكومترية للمقياس بشكل عام تعتمد بدرجة كبيرة على خصائص فقراته، والهدف من استخراج الخصائص السيكومترية للفقرات هو انتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (ابو شليح، ٢٠١٢: ٧٨).

وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغ حجمها (١٠٠) مدرس، من طريق نشر رابط المقاس في كروبات برامج التلكرام لمدرسي الاجتماعيات في مركز المحافظة واقسام التربية التابعة لها في الاقضية، بعد الاتفاق مع مشرفي الاختصاص من الفترة ٢٠٢١/٦/٢١ الى

* اختار الباحث خمسة مدرسين من عينة استطلاعية لتطبيق المقياس عليهم

٢٠٢١/٦/٢٧ ، تم تصحيح المقياس وكانت اقصى درجة يمكن ان يحصل عليها الفرد المستجيب (270) درجة، وادنى درجة (٥٤)، ويكون المتوسط النظري للمقياس (135) درجة، وقد تم حساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات وكما سوف يتم توضيحه:

١. القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power For Item)

التمييز وفقاً للنظرية الكلاسيكية يعد (قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد في السمة المقاسة Lord & Novick , 1986; p331))، كذلك يؤشر التمييز إلى قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية، إذ ان الفقرة الفعالة هي التي تقيس السمة وتميز بين فردين يختلفان في السمة اختلافاً سلوكياً (Ebel , 1972; p339)، لذلك لا بد من استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين، والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم، وقد اشار "**جيزل**" (Chisell, 1981; p434) إلى ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس وذلك لوجود علاقة طردية بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته .

وبعد الحصول على الدرجات الكلية لأفراد عينة التحليل الإحصائي البالغ عددهم (١٠٠) مدرس من مجتمع البحث، واستبعاد الاستمارات التي لا تتوفر فيها الدقة في الإجابة وقد تم اعتماد اسلوب المجموعتين المتطرفتين من اجل التأكد من القدرة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومن خلال خطوات عدة وهي كالآتي:

١. ترتيب درجات أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة كلية إلى ادنى درجة كلية على مقياس الدراسة الحالية.
٢. تحديد المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من أفراد العينة في كل مجموعة، ولكون عينة التحليل الإحصائي تألفت من (١٠٠) مدرس، لذلك فقد اصبح عدد أفراد المجموعة العليا (٢٧) فردا، وتراوحت درجاتهم بين (١٠٩-١٨٥) درجة، وعدد أفراد المجموعة الدنيا (٢٧)، وتراوحت درجاتهم بين (٧٥-٨٦) درجة.

ان هذه الخطوات جميعها تتفق مع ما نادى به **ستانلي وهوبكن**، (Stanley, Hopkins,1972) كذلك فقد دلت العديد من الأدبيات السابقة على ان اعتماد اسلوب

المجموعتين المتطرفتين يسهل من عمل الباحث ويساعد في التوصل إلى نتائج دقيقة (ابو لبدة ، ١٩٧٩: ٣٤٢).

٣. تم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (٥٤) فقرة باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا.

٤. تمت بعد ذلك موازنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس مع القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٢)، تبين ان فقرات المقياس جميعها مميزة إذ كانت القيمة التائية المحسوبة للفقرات جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩) القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

ت الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
١	عليا	٤,٣٤٠	٠,٧٧٥	٥,٩٢٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٦٢٠	١,٠٠٢		
٢	عليا	٤,٥٧٤	٠,٧١٣	٥,٧٦٨	١,٩٦
	دنيا	٣,٨٨٩	١,٠٠٨		
٣	عليا	٤,٤٩١	٠,٨١٥	٤,٣٣٣	١,٩٦
	دنيا	٣,٩٢٦	١,٠٨٣		
٤	عليا	٤,٥٠٠	٠,٨١٥	٤,١٥١	١,٩٦
	دنيا	٣,٨٩٨	١,٢٦٧		
٥	عليا	٣,٧٢٢	١,١٠٩	٤,٤٢١	١,٩٦
	دنيا	٣,٠٣٧	١,١٦٨		
٦	عليا	٣,٨١٥	١,٠٧٨	٤,١٩٦	١,٩٦
	دنيا	٣,١١١	١,٣٦٩		
٧	عليا	٤,١٢٩	١,١٥٣	٤,٧٧٠	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٩٦	١,٤٠٣		
٨	عليا	٣,١٣٩	١,٤٤٩	٢,٠٨٣	١,٩٦
	دنيا	٢,٧٣٢	١,٤٢٥		

ت الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
٩	عليا	٣,١٦٧	١,٤٦٩	٢,٦٣٨	١,٩٦
	دنيا	٢,٦٦٧	١,٣١١		
١٠	عليا	٤,٣١٥	١,٠١٩	٦,٣٠٢	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٨٧	١,٣٥٤		
١١	عليا	٤,٨٩٨	٠,٣٣٣	٦,٤٧٣	١,٩٦
	دنيا	٤,١٨٥	١,٠٩٥		
١٢	عليا	٤,٧٩٦	٠,٦٢٣	٦,٤٦٦	١,٩٦
	دنيا	٣,٩٨٢	١,١٥٢		
١٣	عليا	٤,٥٩٣	٠,٥٩٧	٦,٩٠٩	١,٩٦
	دنيا	٣,٧٧٨	٠,٠٧١		
١٤	عليا	٤,٧٩٦	٠,٤٦٩	٦,٤٤٩	١,٩٦
	دنيا	٤,٠٤٦	١,١١٤		
١٥	عليا	٤,٢٢٢	١,٠١٧	٤,١٥٦	١,٩٦
	دنيا	٣,٥٥٦	١,٣٢١		
١٦	عليا	٤,٥٣٧	٠,٨٠٢	٧,٠٦٧	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٨٢	١,٣٢٩		
١٧	عليا	٤,٨٣٣	٠,٤٤٣	٧,٥٤١	١,٩٦
	دنيا	٤,٠٣٧	١,٠٠٤		
١٨	عليا	٤,٦٨٥	٠,٧٤٤	٦,٨٨٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٧٥٩	١,١٨٣		
١٩	عليا	٤,٢٥٠	٠,٩٣٩	٧,١٠٧	١,٩٦
	دنيا	٣,١٧٦	١,٢٥٩		
٢٠	عليا	٤,٢٨٧	٠,٨٦٥	٩,٢٣٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٠١٩	١,١٣٦		
٢١	عليا	٤,٣٦١	٠,٩٠١	٧,٩٩٩	١,٩٦
	دنيا	٣,١٩٤	١,٢١٩		
٢٢	عليا	٤,٣٠٦	٠,٨٠٣	٧,٤٣٩	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٧٨	١,١٩١		
٢٣	عليا	٤,٣٠٦	٠,٨٦٩	٧,٣٠٨	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٧٨	١,١٧٥		

ت الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
٢٤	عليا	٤,٠٢٨	١,٠٣٦	٥,٧٢٣	١,٩٦
	دنيا	٣,١٥٧	١,١٩٣		
٢٥	عليا	٤,٢٦٩	٠,٨٢٧	٧,٢٤١	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٦٩	١,١٧٣		
٢٦	عليا	٤,٥٦٥	٠,٨١٢	٥,١١٣	١,٩٦
	دنيا	٣,٨٩٨	١,٠٨٥		
٢٧	عليا	٤,٦٥٧	٠,٦٨٦	٦,٦٣٠	١,٩٦
	دنيا	٣,٧٥٩	١,٢٢٩		
٢٨	عليا	٤,٧٣٢	٠,٦٠٥	٨,٥٠٦	١,٩٦
	دنيا	٣,٥٠٠	١,٣٧٧		
٢٩	عليا	٤,١٦٧	١,٠٠٩	٦,٤٢٤	١,٩٦
	دنيا	٣,١٦٧	١,٢٦٤		
٣٠	عليا	٤,٣٢٤	٠,٩٢٥	٦,١١١	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٥٤	١,١٥٥		
٣١	عليا	٤,١٨٥	٠,٩١٩	٧,٥٤٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٠٨٣	١,٢٠٨		
٣٢	عليا	٤,٢٩٦	٠,٩٢٩	٥,٢٩٥	١,٩٦
	دنيا	٣,٥٢٨	١,١٨٨		
٣٣	عليا	٤,٠٨٣	١,٢٠١	٤,٤٢٧	١,٩٦
	دنيا	٣,٣٢٤	١,٣١٧		
٣٤	عليا	٤,٣٦١	٠,٧٦٧	٧,٠٨٨	١,٩٦
	دنيا	٣,٤١٧	١,١٥٣		
٣٥	عليا	٤,٤١٧	٠,٧٣٨	٧,٢٨١	١,٩٦
	دنيا	٣,٣٩٨	١,٢٥٣		
٣٦	عليا	٤,٤٠٧	٠,٧٦٢	٧,٢٧٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٧٢	١,٠٩٨		
٣٧	عليا	٤,١٩٤	٠,٩٦١	٦,٤٧٤	١,٩٦
	دنيا	٣,٣٠٦	١,٠٥٤		
٣٨	عليا	٣,٩٨٢	١,١٧٦	٤,٩٢٢	١,٩٦
	دنيا	٣,١٢٩	١,٣٦١		

ت الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
٣٩	عليا	٣,٨٥٢	١,٢٥٩	٥,٨٧٦	١,٩٦
	دنيا	٢,٨٦١	١,٢١٩		
٤٠	عليا	٤,٣١٥	١,٠٨٢	٤,٣٥٨	١,٩٦
	دنيا	٣,٥٩٣	١,٣٣٩		
٤١	عليا	٤,٣٦١	٠,٩٤٢	٤,٣٥٦	١,٩٦
	دنيا	٣,٦٨٥	١,٣٠٩		
٤٢	عليا	٤,٢١٣	١,٠٧٧	٦,٠٣٢	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٥٩	١,٢٤١		
٤٣	عليا	٤,١١١	٠,٩٧٩	٦,٢٣٧	١,٩٦
	دنيا	٣,١٩٤	١,١٧٢		
٤٤	عليا	٤,٠٦٥	٠,٨٨٩	٥,٥٠٥	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٧٨	١,١٩١		
٤٥	عليا	٣,٨٥٢	١,٠٢١	٥,٠٢٤	١,٩٦
	دنيا	٣,١٠٢	١,١٦٨		
٤٦	عليا	٤,١١١	٠,٩٢١	٥,٥٠٧	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٨٧	١,٢٥٣		
٤٧	عليا	٤,٠٠٠	١,١٥٢	٤,٤٧٢	١,٩٦
	دنيا	٣,٢٣٢	١,٣٦٤		
٤٨	عليا	٤,١٢٩	٠,٩٠٨	٧,٥٥٠	١,٩٦
	دنيا	٣,٠٣٧	١,١٩٩		
٤٩	عليا	٤,٥٠٩	٠,٧٦٧	٨,٢٧١	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٠٧	١,١٥٢		
٥٠	عليا	٤,٤٨٢	٠,٨٨١	٦,٨٦٩	١,٩٦
	دنيا	٣,٥٠٠	١,١٩٦		
٥١	عليا	٤,٣٩٨	٠,٧٨٥	٧,١٦٨	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٤٤	١,١٣٨		
٥٢	عليا	٤,٥٧٤	٠,٨١١	٦,٦٣٠	١,٩٦
	دنيا	٣,٦٨٥	١,١٣٣		
٥٣	عليا	٤,٣٥٢	٠,٧٨٩	٦,٦٦٦	١,٩٦
	دنيا	٣,٤٦٣	١,١٣٩		
٥٤	عليا	٤,٧٠٤	٠,٦٧٣	٨,٤٧٨	١,٩٦

ت الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
	دنيا	٣,٦٤٨	١,١٠٥		

(*) القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) يساوي (٢)

٣-صدق الفقرات (الاتساق الداخلي) :

يشير معامل صدق الفقرة إلى قدرة المقياس على قياس ما اعد لقياسه، فضلاً عن انه يكشف عن التجانس الداخلي للفقرات (منسي، ١٩٨٨: ١٨٤)، وتؤكد (انستازي،Anstasi) "ان ارتباط درجة الفقرة بمحك خارجي أو داخلي يمثل معامل صدقها، وعندما لا يتوافر المحك الخارجي فإن افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية" (Anastasi, 1988; p206) يستخرج معامل صدق الفقرة تجريبيا في المقاييس النفسية من خلال استخراج معاملات ارتباطها، بمحك خارجي أو داخلي والذي يعد اكثر اهمية من صدقها المنطقي، ذلك بسبب تأثر نتائج الصدق المنطقي بالآراء الذاتية للخبراء، ويشير الصدق التجريبي إلى مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة أو الخاصية بعضه ببعض، أي ان الصدق التجريبي يهدف إلى الكشف عن مدى قياس كل فقرة بالسمة أو الخصيصة التي تقيسها باقي الفقرات (Korll, 1960; 425)، وقد تم التحقق من مؤشرات صدق الفقرات من خلال ما يأتي:

١. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

معظم الباحثين يعتمدون هذا الاسلوب من أجل التعرف الى ان كل فقرة من فقرات المقياس لها مسار المقياس نفسه ككل، لهذا فإن هذا الاسلوب يعد من ادق الوسائل التي يتم من خلالها حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس جميعها (عيسوي،١٩٨٥: ٩٥)، وقد اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكا داخليا يمكن من خلالها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس وذلك في حالة عدم توافر محك خارجي، ولذلك تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وبعد استحصال النتائج وموازنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨)

عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية (٩٨)، تبين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

ت/ الفقرة	معامل الارتباط(*)	ت / الفقرة	معامل الارتباط	ت / الفقرة	معامل الارتباط	ت / الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٤	١٥	٠,٤٧٨	٢٩	٠,٦٤٣	٤٣	٠,٥٤٣
٢	٠,٦٢٠	١٦	٠,٦٣٢	٣٠	٠,٥٤٣	٤٤	٠,٦٣٣
٣	٠,٦٣٣	١٧	٠,٤٨٩	٣١	٠,٥٧٣	٤٥	٠,٥٢٧
٤	٠,٦٥٧	١٨	٠,٤٢٩	٣٢	٠,٥٢٣	٤٦	٠,٤٨٧
٥	٠,٥٤٤	١٩	٠,٥٧٣	٣٣	٠,٦٣٤	٤٧	٠,٧٢١
٦	٠,٧٣٢	٢٠	٠,٦٤٨	٣٤	٠,٦٩٣	٤٨	٠,٦٨٣
٧	٠,٦٧٨	٢١	٠,٦٩٤	٣٥	٠,٤٣٩	٤٩	٠,٧٤٣
٨	٠,٥٢٩	٢٢	٠,٤٠٣	٣٦	٠,٥٣٨	٥٠	٠,٥٤٣
٩	٠,٦٨٦	٢٣	٠,٥٧٢	٣٧	٠,٥٦٦	٥١	٠,٥٤٣
١٠	٠,٥٢٦	٢٤	٠,٥٢٩	٣٨	٠,٦٨٥	٥٢	٠,٤٩٣
١١	٠,٥٢٤	٢٥	٠,٥٤٧	٣٩	٠,٤٨٣	٥٣	٠,٥٤٧
١٢	٠,٦٢٨	٢٦	٠,٤٨٣	٤٠	٠,٦٨٢	٥٤	٠,٤٥٨
١٣	٠,٦٩٤	٢٧	٠,٥٨١	٤١	٠,٧٢١		
١٤	٠,٦٤٥	٢٨	٠,٥١٢	٤٢	٠,٥٩٣		

(*)القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (٠,٠٩٨)

٢. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي له الفقرة:

للتأكد اكثر من صدق الفقرات تم اعتماد محكاً اضافياً وهو إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه، واستخدمت لذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة ودرجة المجال للمجيب، وبعد استحصال النتائج وموازنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط

البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) تبين ان معاملات ارتباط الفقرات جميعها دالة احصائية والجدول (١١) يبين ذلك:

الجدول (١١) قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

ت الفقرة	المجال	معامل الارتباط(*)	ت الفقرة	المجال	معامل الارتباط	ت الفقرة	المجال	معامل الارتباط	ت الفقرة	المجال	معامل الارتباط
١	مهارة الوعي بالذات	٠,٦٥٤	١٥	مهارة استعمال إستراتيجيات التعلم	٠,٦٢٨	٢٩		٠,٧٣٣	٤٣		٠,٦٩٣
٢		٠,٧٦٠	١٦		٠,٧١٢	٣٠		٠,٦٧٣	٤٤		٠,٨٢٣
٣		٠,٧٣٣	١٧		٠,٦٣٩	٣١		٠,٦٩٣	٤٥		٠,٦١٧
٤		٠,٧٢٧	١٨		٠,٥٧٩	٣٢		٠,٦٩٣	٤٦	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	٠,٥٨٧
٥		٠,٦٢٤	١٩		٠,٦٨٣	٣٣		٠,٨٤٤	٤٧		٠,٨٩١
٦		٠,٨٧٢	٢٠		٠,٨٢٨	٣٤		٠,٧٣٣	٤٨		٠,٧٢٣
٧		٠,٨٢٨	٢١		٠,٨٦٤	٣٥	مهارة التقييم	٠,٥٣٩	٤٩		٠,٨٧٣
٨		٠,٦٤٩	٢٢		٠,٦٧٣	٣٦		٠,٧٥٨	٥٠		٠,٦٤٣
٩		٠,٨٣٦	٢٣	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	٠,٧٢٢	٣٧		٠,٦٤٦	٥١		٠,٧١٣
١٠		٠,٦٢٦	٢٤		٠,٧٨٩	٣٨		٠,٧٩٥	٥٢		٠,٦٣٣
١١		٠,٦٧٤	٢٥		٠,٧٤٧	٣٩		٠,٦٥٣	٥٣		٠,٦٦٧
١٢		٠,٧٣٨	٢٦		٠,٦٢٣	٤٠		٠,٨٣٢	٥٤		٠,٥٨٨
١٣		٠,٨٤٤	٢٧		٠,٧٣٤١	٤١					
١٤		٠,٧٢٥	٢٨		٠,٦٦٢	٤٢					

(*) القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٩٨) = (٠,٠٩٨)

الخصائص القياسية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً :

تعد الخصائص القياسية (السيكومترية) من المتطلبات الاساسية للمقياس الجيد الذي يقيس ما اعد لقياسه، وتعتمد الخصائص السيكومترية للمقياس بشكل كبير على خصائص الفقرات، لذلك تؤكد النظرية الكلاسيكية للقياس النفسي على اهمية التأكد والتحقق من هذه الخصائص والتي تمثل معيار دقة المقياس وقدرته على قياس الخصيصة أو الظاهرة التي اعد لقياسها (Embertson

&Reise,2000;p15)، لذلك فإن المقاييس النفسية والتربوية تتطلب دقة عالية من خلال توافر الخصائص الجيدة لا سيما خاصيتي الصدق والثبات التي تعد من اهم الخصائص السيكومترية التي يجب ان تتوافر بالمقياس الجيد (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٩).

ومن اجل التأكد من فعالية أداة القياس النفسي في قياس الظاهرة النفسية بحيث تقدم لنا وصفاً كمياً لتلك الظاهرة يجب أنْ تتميز ببعض الخصائص القياسية من أهمها الصدق والثبات (النعمة والعجيلي،٢٠٠٤: ٢٤١)، وسيتم توضيح ذلك على النحو الآتي:

١. مصفوفة الارتباطات الداخلية بين مجالات (مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً):

تم حساب مصفوفة الارتباطات الداخلية بين مجالات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً الخمسة، وبعد حساب درجة كل مجال والمجالات الأخرى على المقياس لإجابات المدرسين، تم استخراج مصفوفة الارتباطات الداخلية لمجالات المقياس وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وقد تبين بعد الحصول على النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً الخمسة كانت دالة إحصائيا، إذ كانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) لمعامل الارتباط، مما يدل على تجانس مجالات المقياس في قياس ما وضع لأجل قياسه. والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢) مصفوفة معاملات الأرتباط بين مجالات
(مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً) الخمسة

المجال	مهارة الوعي بالذات	مهارة استعمال استراتيجيات العلم	مهارة تطبيق انشطة التعلم	مهارة التقييم	مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين
مهارة الوعي بالذات	–	٠,١٦٩	٠,٢٣٨	٠,٢٩٠	٠,٢٢٦
مهارة استعمال استراتيجيات العلم	–	–	٠,١٤٨	٠,٢٣٠	٠,١٢٩
مهارة تطبيق انشطة التعلم	–	–	–	٠,٣٧٥	٠,٣٤٩
مهارة التقييم	–	–	–	–	٠,٤٢١
مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين	–	–	–	–	–

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) = ٠,٠٩٨

ثانياً : الثبات (Reliability):

يُعد الثبات من العوامل المهمة أو الخصائص الواجب توافرها لصلاحية استعمال أي اختبار أو مقياس على الرغم من اهمية الصدق بوصفه ذا اهمية للمقياس الذي يقيس السمة أو الخصيصة التي اعد لقياسها في حين ان الثبات يعني دقة فقرات المقياس وتجانسه في قياس ما يجب قياسه (Ebel,1972;404). تم حساب معامل ثبات مقياس التعلم الموجه ذاتياً في البحث الحالي بطريقتين هما (طريقة إعادة الاختبار) وتسمى ايضا معامل الاستقرار عبر الزمن، و(معادلة الفاكرونباخ) وتسمى ايضا الاتساق الداخلي وسوف نوضحها بشكل اكثر تفصيل.

١-طريقة الاختبار ــ إعادة الاختبار (Test – Test Retest):

يعد معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة كمعامل الاستقرار أو التجانس الخارجي عبر الزمن، ويتم حسابه من خلال تطبيق الاختبار على عينة مناسبة من المدرسين ومن ثم اعادة تطبيقه على المدرسين انفسهم مرة اخرى وتحت الظروف نفسها وبفاصل زمني يقدر طوله حسب طبيعة

السمة وأفراد العينة ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني وتمثل هذه الدرجة معامل الثبات للمقياس.

لذلك تم تطبيق المقياس على عينة من المدرسين بلغت (١٠) مدرسين من عينة التطبيق الاحصائي، واعيد تطبيقه عليهم بعد مرور (١٢) يوماً، ولحساب الثبات استخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة للتطبيقين الاول والثاني، فكان معامل الثبات لمقياس التعلم الموجه ذاتياً (٠,٨٣) وهو يعد معامل ثبات جيد اذا ما قورنت بالدراسات السابقة.

٢- معادلة الفا - كرونباخ (Alfa - Cronbah):

تعد هذه الطريقة مفضلة لقياس الثبات فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس، أي أن الفقرات جميعها تقيس فعلاً الخاصية نفسها. وهذا يتحقق عندما تكون الفقرات جميعها تقيس فعلاً الخاصية نفسها. ويتحقق أيضاً عندما تكون الفقرات مترابطة بعضها مع بعضها الآخر، وتقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز أيضاً بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات فقرات المقياس جميعها على اعتبار ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ١٣٢) .

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفا كرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (١٠) مدرسين فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦) وهو مؤشر يدل على أن معامل ثبات المقياس جيد موازنة بقيم الثبات في الدراسات السابقة.

الصيغة النهائية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً:

بعد ان تأكد الباحث من صدق وثبات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً واجراء القوة التمييزية للفقرات، فقد اصبح المقياس يتكون من (٥٤) فقرة وذلك لحذف الفقرتين (٤٠، ٤٩) لضعف القوة التمييزية للفقرتين إذ بلغت الدرجة المحسوبة للفقرتين (١،٣٤ - ١,٦١٤) وهي درجة اقل من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦)، وبذلك ترفع الفقرتين من المجال الرابع والخامس لمكونات

المقياس وتصبح بذلك (١١) فقرة في المجال الاول، و(١٢) فقرة بالمجال الثاني، و(١٢) فقرة في المجال الثالث، و(١٠) فقرات في المجال الرابع، و(٩) فقرات في المجال الخامس، وكانت درجات الإجابة على البدائل على التوالي، (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (٥٤- ٢٧٠)، وبمتوسط فرضي (١٣٥)، وبذلك اصبحت اداة البحث جاهزة للتطبيق.

الثانية :. اعداد بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتيا:

وللتأكد من نتائج البرنامج في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى عينة الدراسة ومدى تطبيق المهارات من قبل افراد العينة داخل حجرة الدراسة ، أعد الباحث بطاقة ملاحظة لقياس الاداء التدريسي ، ومطابقة نتائج البطاقة مع نتائج المقياس .

بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

تعد الملاحظة من الأدوات المهمة في البحث العلمي التي يتم من طريقها جمع المعلومات والتي تسمح للباحث للإجابة عن أسئلة البحث واختيار فروضه. (العساف، ٢٠٠٣: ٤٠٦)

ولذا اعتمد الباحث بطاقة الملاحظة لقياس الأداء التدريسي بما يتناسب مع أهداف البرنامج التدريبي والأنشطة والأهداف الخاصة بجلسات البرنامج التدريبي، واعتمدت في عملية البناء المنهجية العلمية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تألفت بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي من (٢٥) فقرة بصورتها الأولية، وتم تعديلها بما يتناسب مع محتوى جلسات البرنامج التدريبي حسب آراء المحكمين ، ولم ترفع أي فقرة منها ولذا بقيت كما هي ، ملحق (١٤):

وقد مرت إجراءات إعداد بطاقة الملاحظة وضبطها بالخطوات الآتية:

١- تحديد هدف البطاقة:

يعرف (**الأغا والأستاذ**، ١٩٩٩) بطاقة الملاحظة بأنها: "أداة لقياس المهارات، وتحليل العمل وتتم في مواقف حقيقية أو مماثلة بديلة، ويقوم بها شخص آخر غير المفحوص وتتضمن الرصد أو التدوين." (الأغا والأستاذ، ١٩٩٩، ١١٦).

في ضوء هذا التعريف حدد الباحث الهدف من إعداد البطاقة في الحصول على أداة دقيقة وصادقة ومناسبة إلى حد مطمئن للحصول على معلومات تتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات والذين خضعوا للبرنامج التدريبي الذي تقترحه الدراسة الحالية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١م/٢٠٢٢م.

وقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة للتعرف الى درجة ممارسة مدرسي عينة البحث الإجراءات الصفية، التي تنمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبتهم. بحيث تضمنت البطاقة (٢٥) فقرة.

وقد استخدم الباحث المعلومات التي تم الوصول إليها من خلال تطبيق البطاقة في الحكم على فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتياً .

٢- تحديد مهارات الأداء التدريسي:

بعد أن قام الباحث بتحديد الهدف من قائمة مهارات التعلم الموجه ذاتياً الواجب توافرها لدى مدرسي الاجتماعيات للمرحلة الثانوية ، اختار الباحث المهارات الأكثر شيوعاً والتي تظهر بصورة واضحة داخل الفصل وضمنها في بطاقة ملاحظة التعلم الموجه ذاتياً، وكان مجموع المهارات التي تقيسها الملاحظة خمساً وعشرين مهارة تعبر عنها خمس وعشرون فقرة.

٣- صياغة فقرات البطاقة:

بعد تحليل مهارات التعلم الموجه ذاتياً التي يجب توافرها لدى مدرسي الاجتماعيات، ترجم الباحث هذه المهارات إلى فقرات، يمكن الاستعانة بها في ملاحظة التعلم الموجه ذاتياً، وقد التزم الباحث في أثناء كتابة الفقرات ببعض المحددات منها:

- أن تصاغ الفقرات في صورة سلوكية دقيقة .
- أن تصف الفقرات سلوكاً متوقعاً من قبل المدرس في أثناء الموقف التدريسي.
- أن تكون الفقرات قصيرة وقابلة للملاحظة والقياس ولا تحتمل أكثر من تفسير للحكم على الأداء .

- أن تبدأ الفقرات بفعل مضارع منسوب للمدرس .

وفي ضوء هذه الخطوات توصل الباحث إلى صورة مبدئية لبطاقة الملاحظة تضم (٢٥) فقرة.

٤- تحديد نظام الملاحظة:

يوجد نظامان رئيسان لأنظمة الملاحظة وضحها (المفتي، ١٩٩٦: ٤٠-٤٢) هما:

- نظام البنود: وفيه يتم إعطاء تصنيف للسلوك المراد ملاحظته خلال مدة زمنية محددة، ويركز الملاحظ في التسجيل على حساب تكرار الأداء الذي يصدر عن المدرس في أثناء عملية التدريس.
- نظام العلامات: وفيه يتم تحديد مظاهر السلوك جميعها ثم يحلل كل مظهر إلى مجموعة من الأداءات، ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة تبدأ بفعل مضارع وتعبر عن أداء واحد، ويركز الملاحظ في التسجيل على حدوث الأداء بغض النظر عن تكراره.

وفي هذه الدراسة قوم الباحث أداء التدريس المتضمن لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية بابل باستعمال نظام العلامات مع الاهتمام بتكرار ظهور الأداء وذلك حتى لا تعتمد الدرجة التي يحصل عليها المدرس على الصدفة بل تعبر عن امتلاكه وممارسته للأداء تعبيراً صادقاً .

٥-وضع نظام تقدير الدرجات:

بعد أن صاغ الباحث فقرات البطاقة ضمن الأبعاد المحددة، واختار أسلوب الملاحظة كان من الضروري وضع نظام لتقدير مستويات أداء المدرسين للمهارات التي تمثلها فقرات البطاقة وذلك وفق مقياس متدرج مكون من خمسة تقديرات لفظية تدل على درجة ممارسة المدرس للمهارة في حجرة الدراسة وهي بدرجة: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) كما حددت التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ،٢، ١) للتقديرات اللفظية على التوالي، وهذه التقديرات تعني :

- "الدرجة ٥ = بدرجة كبيرة جداً" يعني أن المدرس يمتلك المهارة وينفذها بشكل دائم حسب الاستراتيجيات والشروط المحددة لاستعمالها كما أنه يستخدمها في الوقت المناسب، وبالتالي

فإن المهارة تظهر بصفة دائمة في سلوكه التدريسي بنسبة تتراوح بين ٨٠%-١٠٠% من المواقف المناسبة في الحصة .

- "الدرجة ٤ = بدرجة كبيرة" يعني أن المدرس يمتلك المهارة وينفذها في الغالب وهي تظهر بدرجة أقل وضوحاً في سلوكه التدريسي من التقدير ممتاز، وذلك بنسبة تتراوح بين ٦٠%-٨٠% من المواقف الصفية المناسبة في الحصة .
- "الدرجة ٣ = بدرجة متوسطة" يعني أن المدرس يمتلك المهارة وينفذها بشكل قليل، وهي تظهر بدرجة أقل في سلوكه التدريسي من التقديرين السابقين وبنسبة تتراوح بين ٤٠%-٦٠% من المواقف الصفية المناسبة في الحصة .
- "الدرجة ٢ = بدرجة قليلة" يعنى أن المدرس يمارس المهارة وينفذها نادراً وهي تظهر بدرجة نادرة في سلوكه التدريسي، وبنسبة تتراوح بين ٢٠%-٤٠% من المواقف الصفية المناسبة في الحصة .
- "الدرجة ١ = بدرجة قليلة جداً" يعني أن المدرس لا يمارس المهارة وبالتالي فهي لا تظهر إطلاقاً في أدائه التدريسي أو تظهر بنسبة أقل من٢٠ % من المواقف الصفية المناسبة في الحصة.

وكذلك فإن درجة المدرس في المهارة تحسب بجمع الدرجات الخاصة بالفقرات التي تمثل المهارات الفرعية المكونة للمهارة، كما تحسب للمدرس درجة كلية للبطاقة بجمع درجاته في فقرات البطاقة ككل، وتكون الدرجة التي يحصل عليها المدرس محصورة بين (٢٥ -١٢٥) درجة.

صدق البطاقة:

تأكد الباحث من صدق بطاقة الملاحظة التي أعدت لقياس مستوى أداء المدرسين لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بعد مرورهم بالبرنامج المقترح بالطرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى

في ضوء ما سبق تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية بحيث اشتملت على (٢٥) فقرة، ثم عرض الباحث البطاقة في صورتها الأولية ملحق رقم (١٤) على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك لاستطلاع آرائهم حول فقرات بطاقة الملاحظة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إحداث بعض التغييرات في القائمة الأولية لبطاقة الملاحظة بحيث تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وقد أخذ الباحث باقتراحات المحكمين وأجرى التعديلات التي اقترحوها مما أمكن الوصول بالبطاقة إلى صورتها النهائية ملحق (١٥) ولم تحذف أي فقرة من الفقرات وأصبحت تضم (٢٥) فقرة بنظام التقدير الكمي ، والدرجة التي يحصل عليها المدرس محصورة بين (٢٥-١٢٥)

ب-صدق الاتساق الداخلي :

بما إن البطاقة تتكون من (٢٥) فقرة كل فقرة منها يقيس جانباً مهماً وضرورياً لنجاح المدرس في تطبيق استعمال مهارات التعلم الموجه ذاتياً فقد حسب الباحث الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى:

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بالدرجة الكلية للبطاقة:

استخرج الباحث معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المدرسين (أفراد العينة الاستطلاعية) وعددهم (١٠) مدرسين من خارج عينة الدراسة ، للفترة من ٢٠٢١/٦/٢١ الى ٢٠٢١/٦/٢٧ ، في كل فقرة ودرجاتهم في البطاقة ككل، فكانت كما يوضحها الجدول (١٣) الآتية :

جدول (١٣)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة المهارات بالدرجة الكلية للبطاقة

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣	١٠	٠,٦٩	١٨	٠.٨٧
٢	٠,٧١	١١	٠,٦٢	١٩	٠.٦٥
٣	٠,٧٦	١٢	٠,٨٢	٢٠	٠,٧٣
٤	٠,٧٩	١٣	٠,٧٤	٢١	٠,٦٨
٥	٠,٦٨	١٤	٠,٧٩	٢٢	٠,٧٦
٦	٠,٧٧	١٥	٠,٨٥	٢٣	٠,٨٤
٧	٠,٧٥	١٦	٠,٦٦	٢٤	٠,٨٦
٨	٠,٦٩	١٧	٠,٧٠	٢٥	٠,٧٢
٩	٠,٨٤				

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البطاقة والبطاقة ككل دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

ثبات البطاقة :

وقد تحقق الباحث من ثبات بطاقة الملاحظة التي أعدها بالطرائق الآتية :

أ- اتفاق الملاحظين:

وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق شيوعاً واستعمالاً في حساب ثبات بطاقة الملاحظة ويتطلب استعمال هذه الطريقة أكثر من ملاحظ واحد لملاحظة سلوك التدريس للمدرس نفسه وفي الوقت نفسه (المفتي،١٩٩٦: ٦١) .

وقد أخذ الباحث بهذه الطريقة لحساب ثبات بطاقة ملاحظة أداء المدرسين التي أعدها لأغراض الدراسة الحالية، إذ قام بالاتفاق مع أحد مشرفي الاجتماعيات بمديرية تربية بابل(*)، وقاما معاً بملاحظة (١٠) مدرسين ممن يدرسون مواد الاجتماعيات وهم من أفراد العينة الاستطلاعية للفترة من ٢٠٢١/٦/٢١ الى ٢٠٢١/٦/٢٧ ، وقد وضح الباحث كيفية استعمال البطاقة للمشرف التربوي الذي شارك في تطبيق البطاقة، وناقش معه أهدافها والمهارات التي تتضمنها وتم الاتفاق على مراعاة ما يأتي :

- يجلس كل ملاحظ في مكان مناسب من غرفة الصف بحيث يتيح له رؤية المدرس وسماع صوته، وبحيث يكون بعيداً عن الملاحظ الآخر.
- أن يستخدم الملاحظان البطاقة نفسها في أثناء الدرس .
- يبدأ الملاحظان في تسجيل البيانات في وقت واحد وينتهيان في وقت واحد.
- تفرغ بطاقات الملاحظة في كشوف خاصة مع اتباع أسلوب التفريغ نفسه.

وبعد الانتهاء من تفريغ بطاقات الملاحظة قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستعمال معادلة كوبر (Cooper) ، لحساب نسبة الاتفاق (المفتي، ١٩٩٦: ٦٢) وهذه المعادلة هي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠\%$$

والجدول (١٤) يوضح نسبة الاتفاق بين الباحث وزميله لعدد (١٠) من مدرسي الاجتماعيات :

* المشرف التربوي: محمد كريم حمود / اخصاص اجتماعيات /تربية بابل .

جدول (١٤) نسب الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء التدريس القائم على انماط التعلم لأفراد العينة الاستطلاعية

تسلسل (رقم المدرس)	مجموع المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق (الثبات)
١	٢٥	٢٢	٣	%٠,٨٨
٢	٢٥	٢٠	٥	%٠,٨٠
٣	٢٥	١٩	٦	%٠,٧٦
٤	٢٥	٢١	٤	%٠,٨٤
٥	٢٥	٢٠	٥	%٠,٨٠
٦	٢٥	٢١	٤	%٠,٨٤
٧	٢٥	١٩	٦	%٠,٧٦
٨	٢٥	١٨	٧	%٠,٧٢
٩	٢٥	٢١	٤	%٠,٨٤
١٠	٢٥	٢٢	٣	%٠,٨٨
المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق	٢٥	٢٠,٣	٤,٧	%٠,٨١٢

من الجدول (١٤) السابق يتضح أن معامل ثبات البطاقة ككل (٠,٨١٢%) وهي جميعها نسب ثبات مقبولة مما يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة، ويجعل الباحث مطمئناً لاستعمالها في الدراسة الحالية.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد له صدق وثبات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، متضمنة (٢٥) فقرة، كل فقرة تقيس مهارة معينة من المهارات الفرعية التي يمكن ملاحظتها داخل الصف في أثناء ممارسة مدرس الاجتماعيات في المرحلة الثانوية للاداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً .

وهكذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستعمال في الدراسة الحالية، والملحق (١٥) يوضح بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورتها النهائية .

أما معيار درجة التوافر فقد تم حسابه كما يآتي:

اعتبار أن درجة توافر مهارة الأداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرس الاجتماعيات التي تعبر عنها الفقرة منخفضة إذا كان المتوسط الحسابي لدرجات المدرسين على الفقرة بين (١-٢,٦) ، ودرجة ممارسة المدرس للمهارة الواردة في الفقرة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين بين (٢,٧-٣,٤)، بينما إذا كان المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين على الفقرة بين (٣,٥-٥) ، اعتبرت درجة ممارسة المدرس مرتفعة.

وقد تم حساب هذه الفترات بقسمة مدى الدرجات (٤) على عدد الخيارات (٥) فيكون الناتج ٠,٨ ثم إضافة هذا الناتج إلى كل درجة في المقياس فتصبح الفترات كالآتي :

(١ - ١,٨) تمثل بدرجة قليلة جداً

(١,٨- ٢,٦) تمثل بدرجة قليلة

(٢,٦- ٣,٤) تمثل بدرجة متوسطة

(٣,٤- ٤,٢) تمثل بدرجة كبيرة

(٤,٢- ٥) تمثل بدرجة كبيرة جداً

ولتسهيل ملاحظة السلوك فقد تم دمج الفترتين الأولى والثانية لتمثل درجة ممارسة منخفضة، ودمج الفترتين الرابعة والخامسة لتمثل درجة ممارسة مرتفعة، وتبقى الفترة الثالثة لدرجة ممارسة متوسطة.

والجدول (١٥) يبين المعايير التي تم الاستناد إليها في اعتبار درجة ممارسة المدرس لكل مهارة اداء تدريسي من مهارات التعلم الموجه ذاتياً وكذلك البطاقة ككل :

جدول (١٥)

معايير تقدير درجة الممارسة في كل فقرة وفي البطاقة ككل

معيار	عدد الفقرات	مدى الدرجات	درجة ممارسة منخفضة	درجة ممارسة متوسطة	درجة ممارسة مرتفعة
الفقرة	–	١-٥	١-٢,٦	٢,٧-٣,٤	٣,٥-٥
البطاقة	٢٥	٢٥-١٢٥	٢٥-٦٥	٦٦-٨٥	٨٦-١٢٥

إجراءات تنفيذ بطاقة الملاحظة:

- تم أخذ الموافقات الرسمية لحضور الحصص الصفية من مديرية تربية بابل – قسم الاعداد والتدريب، ومدير المدرسة، والمدرس المعني.
- تم إعداد برنامج محدد لزيارات المدرسين عينة الدراسة.
- مدة الملاحظة (٤٥) دقيقة بواقع حصة دراسية واحدة.
- استعمال طريقة الملاحظة المباشرة .
- حرص الباحث على التسجيل المتزامن مع الدرس .
- تم تفريغ البيانات في جداول إحصائية خاصة.

سابعاً: تطبيق التجربة: تم تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني المعد على وفق انماط التعلم لمدرسي الاجتماعيات في اعدادية الحكيم للبنين للسيطرة على هذا العامل حَرَص الباحثُ على أن تكون مدّة إجراء التجربة متصلة بدون اي انقطاع ، إذ بدأت التجربة الجلسة الاولى حضورياً للتعارف وتثبيت البرامج الالكترونية وتحديد اهداف البرنامج التدريبي وتطبيق المقياس القبلي الكترونياً في يوم الخميس (٢٠٢١/٦/٢٩)، وبقية الجلسات كانت الكترونياً (عن بعد) ، وانتهت

في يوم الخميس (٢٠٢١/٧/١٨)، بضمنها مدة التطبيق النهائي للمقياس في الجلسة الختامية كما في الجدول (٢) .

جدول (١٣)

يبين توزيع مفردات البرنامج التدريبي على وفق نماذج انماط التعلم واقوات الجلسات

الوحدات	رقم الجلسة	اليوم والتاريخ	الوقت	التوقيت	المفردات
الوحدة الاولى	١	الثلاثاء ٢٠٢١/٦/٢٩	١٦٠ دقيقة	٩:٠٠ ص – ١١:٤٠ص	جلسة تعارف وتحديد اهداف البرنامج العامة واجراء الاختبار القبلي للمقياس
	٢	الخميس ٢٠٢١/٧/١	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	انماط التعلم وتصنيفاتها ونماذجها
الوحدة الثانية	١	السبت ٢٠٢١/٧/٣	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	انماط التعلم الحسي الادراكي.(انموذج فارك)
	٢	الاحد ٢٠٢١/٧/٤	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	
الوحدة الثالثة	١	الثلاثاء ٢٠٢١/٧/٦	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠م – ١٠:٠٠م	انماط التعلم المعرفية (التفكير) (انموذج ستيرنبيرج)
	٢	الخميس ٢٠٢١/٧/٨	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	

الوحدة الرابعة	١	السبت ٢٠٢١/٧/١٠	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	انماط التعلم على اساس شخصية المتعلم (انموذج فيلدر–سيلفرمان)
	٢	الاثنين ٢٠٢١/٧/١٢	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	
الوحدة الخامسة	١	الخميس ٢٠٢١/٧/١٥	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	انماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم (انموذج هيرمان)
	٢	السبت ٢٠٢١/٧/١٧	١٢٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	
الجلسة الختامية	١	الاحد ٢٠٢١/٧/١٨	٩٠ دقيقة	٨:٣٠ م– ١٠:٠٠م	نهاية البرنامج التدريبي وتطبيق الاختبار البعدي للمقياس وتقديم استمارة تقويم البرنامج

ثامنا: استبانة آراء المتدربين بالدورة التدريبية (البرنامج التدريبي):

صاغ الباحث مجموعة من الفقرات للتعرف من خلالها على آراء المتدربين في الدورة التدريبية المعدة للمدرسين في تخصص الاجتماعيات حول البرنامج التدريبي ، إذ تعرف الباحث على رأي كل متدرب في البرنامج التدريبي الذي قام بتنفيذه كمدرب، وذلك للتقويم النهائي للبرنامج، ملحق (١٦).

تاسعاً : المعالجات الإحصائية:

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة:

استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (spss 24) Statistical Package For The Social Sciences في إجراء المعالجات الإحصائية للدراسة والمتمثلة في:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الممارسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً .

٢. معادلة مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا- كرونباخ

٣. اختبار t-test ،و مربع إيتا (n^2) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تحققت وتم التوصل اليها في الدراسة الحالية بعد إتمام المعالجات الاحصائية للبيانات جميعها ومن ثم تفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، ومن خلال هذه النتائج توصل الباحث الى العديد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات. سيتم عرض نتائج البحث الحالي بحسب اهداف البحث وفرضياته وكما ذكرت بالفصل الاول.

أولاً: عرض النتائج:View results

يشير الباحث هنا إلى أن الإجابة عن **الهدف الأول** من اهداف الدراسة والذي نص على: (ما مهارات التعلم الموجه ذاتياً اللازم توافرها لدى مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية بمحافظة بابل؟) فقد تمت الإجابة عنه من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي عرض في الفصل الثاني للدراسة، أما **الهدف الثاني** من اهداف الدراسة والذي ينص على: (بناء برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم على بعض نماذج انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية) فقد تمت الإجابة عنه في الفصل الثالث الذي تضمن إجراءات بناء برنامج الدراسة وفيما يلي تفصيل الإجابة عن باقي اهداف الدراسة:

١- نتائج الإجابة عن الهدف الثالث للدراسة ومناقشتها:

ينص الهدف الثالث من اهداف الدراسة على:

(ما مدى توفر مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً) ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الممارسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لدرجات عينة الدراسة على مقياس (وليامسن) (Williamson, 2007) للتعلم الموجه ذاتياً، المعدل من قبل الباحث، لمعرفة مدى

ممارسة المدرسين (العينة التجريبية) لهذه المهارات اثناء التدريس، وذلك في المقياس ككل وكذلك كل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتياً الخمسة، ومن ثم تم ترتيب هذه المهارات حسب الأوزان النسبية.

والجدول (١٦) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس وليامسن (Williamson, 2007)، والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والأوزان النسبية والترتيب لكل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتياً حسب درجات عينة المدرسين :

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والأوزان النسبية والترتيب لكل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدرجات عينة المدرسين

في التطبيق القبلي للمقياس

م	المهارة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة الممارسة	الوزن النسبي	الترتيب
١	مهارة الوعي بالذات	١١	٢٨,١٠	٤,٠٥	٢,٥٥٤	متوسط	٥١,٠٩	٥
٢	مهارة استخدام استراتيجيات التعلم	١٢	٣٤,٨٠	٤,٢٤	٢,٩٠	متوسط	٥٨	٣
٣	مهارة تنفيذ انشطة التعلم	١٢	٣٥,٢٠	٤,٧٢	٢,٩٣٣	متوسط	٥٧,٣٣	٤
٤	مهارة التقييم	١٠	٢٥,١٨	٤,٣٤	٢,٥١٨	متوسط	٥٨,٦٦	٢
٥	مهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين	٩	٢٧,٥٥	٣,٩٢	٣,٠٦	متوسط	٦١,٢٢	١
	المقياس ككل	٥٤	١٥٠,٨٣	١١,٩٩	٢,٧٩٣	متوسط	٥٥,٨٦٢	-

يتضح من الجدول (١٦) السابق ما يلي :

- إن ممارسات مدرس الاجتماعيات لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بالمرحلة الثانوية ومهاراته الخمسة جاءت متوسطة حسب المعيار الذي اعتمده الباحث لتحديد درجة الممارسة.
- ممارسات مدرس الاجتماعيات لمهارة العلاقات الشخصية مع الاخرين تأتي في المرتبة الأولى حسب الأوزان النسبية، بينما تحتل المرتبة الأخيرة في هذه الممارسات مهارة التقييم بالذات .

٢- نتائج الإجابة عن الهدف الرابع للدراسة ؛ و مناقشته:

وينص الهدف الرابع من اهداف الدراسة على:

فاعلية البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية ، ومن أجل تحقق الهدف وضعت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس) .

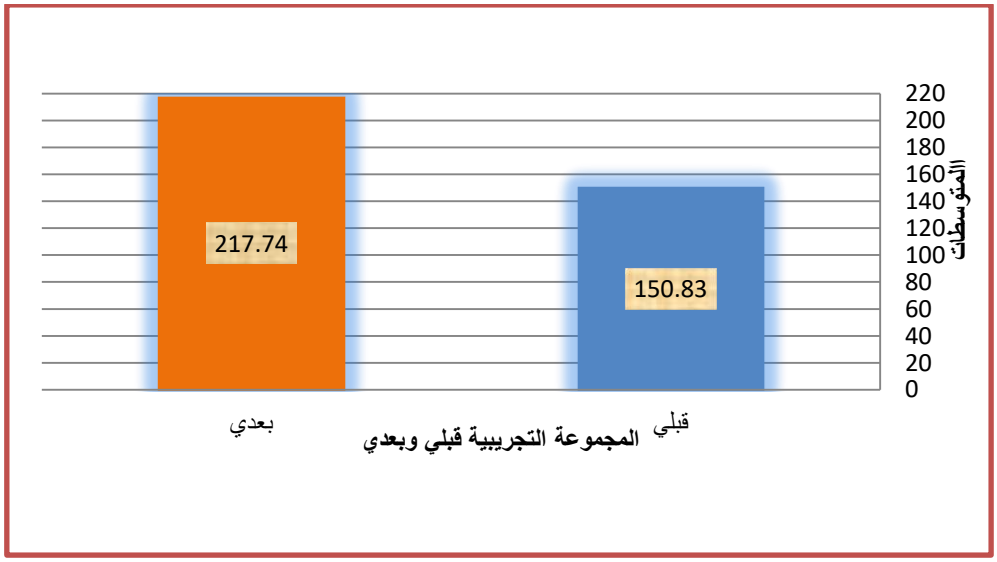
وللتحقق من هذ الهدف واختبار الفرضية المرتبطة به طبق الباحث مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات، على عينة الدراسة الأساسية، وذلك قبل وبعد مرورهم بالبرنامج التدريبي المقترح، ولمعالجة نتائج التطبيقين استخدم الباحث اختبار test-t للمقارنة بين متوسط درجات مدرسي الاجتماعيات عينة الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ومتوسط درجات المدرسين أنفسهم في التطبيق البعدي للمقياس ذاته، باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٧) ومخطط (١٣) :

جدول (١٧) نتائج اختبار (t) للمقارنة بين متوسطات درجات المدرسين عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته

مستويات المقياس	الدرجة الكلية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
مهارة الوعي بالذات	٥٥	قبلي	٢٨,١٠	٤,٠٥	١٣,٩٧٣	دالة احصائياً	مستوى الدلالة ٠,٠٥
		بعدي	٣٩,٤٣	٣,٥٤			
مهارة استخدام استراتيجيات التعليم	٦٠	القبلي	٣٤,٨٠	٤,٢٤	١٣,٦٠٢	دالة احصائياً	
		البعدي	٤٩,٥٥	٣,٩٦			
مهارة تطبيق انشطة التعلم	٦٠	القبلي	٣٥,٢٠	٤,٧٢	١٣,٥١٨	دالة احصائياً	
		البعدي	٥٠,٩٥	٢,٩٣			
مهارة التقييم	٥٠	القبلي	٢٥,١٨	٤,٣٤	١١,٣٩٤	دالة احصائياً	
		البعدي	٣٩,٤٨	٢,٨٦			
مهارة العلاقات الشخصية	٤٥	القبلي	٢٧,٥٥	٣,٩٢	١٠,٢٨٨	دالة احصائياً	
		البعدي	٣٨,٣٣	٥,٧٥			
الاختبار الكلي	٢٧٠	القبلي	١٥٠,٨٣	١١,٩٩	١٨,٩٦٠	دالة احصائياً	
		البعدي	٢١٧,٧٤	١٨,٩٣			

*درجات الحرية = ١٩

مخطط (١٣) نتائج الفروق بين متوسطي أداء المتدربين القبلي والبعدي في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً



يتضح من جدول (١٧) ارتفاع متوسطات درجات المدرسين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً موازنة بمتوسطات درجات المدرسين في التطبيق القبلي، وبحساب قيمة (t) للمستويات الفرعية للمقياس والمقياس ككل وجد النتائج على الترتيب الآتي : **الوعي بالذات (١٣,٩٧٣)، استخدام استراتيجيات التعليم (١٣,٦٠٢)، تطبيق انشطة التعلم (١٣,٥١٨)، التقييم (١١,٣٩٤)، العلاقات الشخصية مع الزملاء (١٠,٢٨٨)، والمقياس ككل (١٨,٩٣٠)**، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٩) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع ابعاد مقياس التعلم الموجه ذاتياً، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

وللتأكد من نتائج المقياس استخدم الباحث بطاقة الملاحظة المعدة من قبله ومطابقة نتائجها مع نتائج المقياس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للبطاقة .

وللإجابة عن السؤال الرابع واختبار الفرضية الثانية المرتبطة به قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات، عينة الدراسة الأساسية، وذلك قبل وبعد مرورهم بالبرنامج التدريبي المقترح، ولمعالجة نتائج التطبيقين استخدم الباحث اختبار test-t للموازنة بين متوسط درجات مدرسي الاجتماعيات عينة الدراسة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، ومتوسط درجات المدرسين أنفسهم في التطبيق البعدي للبطاقة ذاتها، باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٨) :

جدول (١٨) نتائج اختبار (t.test) للموازنة بين متوسطات درجات اداء المدرسين (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم الموجه ذاتياً

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند

القبلي	٢٠	٤٣,٢٥	٢١٢,٢٣	٥٦,٦	١٩	٤٢,٥	١,٧٢٩	دالة احصائياً
البعدي	٢٠	٩٩,٨٥	١٦,٦٣					

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لقيمة (t) بين متوسط درجات المدرسين (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي وذلك لمصلحة التطبيق البعدي .

فقد بلغ متوسط درجات المدرسين في التطبيق القبلي (٤٣,٢٥) وبلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٩٩,٨٥) بفارق قدره (٥٦,٦) ، وهذا يشير الى ارتفاع المستوى الادائي لمدرسي المجموعة التجريبية في الاداءات المهنية بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي .

وهذا ما يتطابق مع نتائج المقياس المعد لمهارات التعلم الموجه ذاتياً ، الذي ارتفعت فيه متوسط درجات التطبيق البعدي للمقياس على حساب التطبيق القبلي مما يعطي اطمئنان اكثر للمقياس المعد كأداة للبرنامج التدريبي .

حجم الأثر :

ولمعرفة مقدار حجم التأثير للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً، استخدم حجم الأثر وهو مقدار الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع، استعمل الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر(d) وكانت النتيجة كما في الجدول (١٩) الاتي .

جدول (١٩) قيمة (d) ومقدار حجم تأثير البرنامج الالكتروني القائم على انماط التعلم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
البرنامج التدريبي القائم على انماط التعلم	مهارة الوعي بالذات	١٣,٩٧٣	٢,٤٤	كبير جداً
	مهارة استخدام استراتيجيات التعليم	١٣,٦٠٢	٢,٣٨	كبير جداً
	مهارة تطبيق انشطة التعلم	١٣,٥١٨	٢,٤١	كبير جداً

	مهارة التقييم	١١,٣٩٤	١,٩١	كبير جداً
	مهارة العلاقات الشخصية	١٠,٢٨٨	١,٧٤	كبير جداً
	الاختبار الكلي	١٨,٩٦٠	٢,٦٥	كبير جداً

وبموازنة قيمة (d) بالجدول (٢٠) المرجعي الآتي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير .

جدول(٢٠) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

الاداة المستخدمة	حجم تأثير صغير	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
D	٠,٢٠- ٠,٤٩	٠,٥٠- ٠,٧٩	٠,٨٠- فأكثر

وبموازنة قيمة (d) بالجدول (٢٠) لتحديد مستوى حجم التأثير لكل بعد من ابعاد مهارات التعلم الموجه ذاتياً على الترتيب : مهارة الوعي بالذات (٢,٤٤)، مهارة استخدام استراتيجيات التعليم (٢,٣٨)، مهارة تطبيق انشطة التعلم (٢,٤١)، مهارة التقييم (١,٩١)، مهارة العلاقات الشخصية (١,٧٤)، المقياس ككلي (٢,٦٥) بقيم الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد ان حجم التأثير كبير جدا في كل بعد من ابعاد مقياس التعلم الموجه ذاتياً، وفي المقياس ككل، وذلك نتيجة التدريب الالكتروني القائم على انماط التعلم مما ادى الى ارتفاع مستوى المتدربين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، ، وهذا مما يؤكد ان البرنامج التدريبي المقترح زود المتدربين بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، لوجود البيئة التدريبية الداعمة، ولتبني المتدرب البرامج الالكترونية والاستراتيجيات والاساليب والانشطة الحديثة التي تم التعرف اليها من طريق البرنامج .

تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (العطاس، ٢٠٢٠)، ودراسة (خالد، ٢٠١٥)، ودراسة (İlkay Aşkin Tekkol and Melek Demirel,2018)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٠) ، التي أشارت إلى وجود فرق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً .

٣- نتائج الإجابة عن الهدف الخامس للدراسة ؛ و مناقشته:

وينص الهدف الخامس من اهداف الدراسة على:

ما مستوى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي وبقاء أثره خلال مدة المتابعة لدى مدرسي الاجتماعيات (بعد مرور اكثر من شهرين من انتهاء البرنامج) ؟

وللتحقق من هذا الهدف تم اختبار صحة الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على ما يلي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور اكثر من شهرين من انتهاء البرنامج)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (t) لمجموعتين مرتبطتين Test. T Samples Paired للتعرف الى دلالة الفروق بين متوسطي مدرسي الاجتماعيات في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور اكثر من شهرين من انتهاء البرنامج). ويظهر الجدول (٢١) النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٢١)

نتائج اختبار "ت" للقياس التتبعي لاستمرار فاعلية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط
مهارة الوعي بالذات	٥٥	بعدي	٣٩,٤٣	٣,٥٤	١٣,٩٧٣	غير دالة احصائياً	0,853
		تتبعي	٣٩,٣٨	٣,٤٩			
مهارة استخدام استراتيجيات التعليم	٦٠	بعدي	٤٩,٥٥	٣,٩٦	١٣,٦٠٢	غير دالة احصائياً	0,824
		تتبعي	٤٩,٤٦	٣,٩٨			
مهارة تطبيق انشطة التعلم	٦٠	بعدي	٥٠,٩٥	٢,٩٣	١٣,٥١٨	غير دالة احصائياً	0,641
		تتبعي	٥٢,٣٣	٣,٠٤			
مهارة التقييم	٥٠	بعدي	٣٩,٤٨	٢,٨٦	١١,٣٩٤	غير دالة احصائياً	0,584
		تتبعي	٤٠,٧١	٢,٩١			
مهارة العلاقات الشخصية	٤٥	بعدي	٣٨,٣٣	٥,٧٥	١٠,٢٨٨	غير دالة احصائياً	0,520
		تتبعي	٣٨,٢١	٥,٦٨			
الاختبار الكلي	٢٧٠	بعدي	٢١٧,٧٤	١٨,٩٣	١٨,٩٦٠	غير دالة احصائياً	0,693
		تتبعي	٢٢٠,٠٩	١٨,٨٩			

يتضح من الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي عند تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وجاءت الفروق غير دالة إحصائيا، ويلاحظ من الجدول (٢١) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson Coefficient) لجميع أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً بلغت على: التوالي

(٠,٨٥٣) ، (٠,٨٢٤) ، (٠,٦٤١) ، (٠,٥٨٤) ، (٠,٥٢٠)، كذلك كانت العلاقة الارتباطية قوية بين الدرجات الكلية للمقياس في القياس البعدي والتتبعي حيث بلغت (٠,٦٩٣) ، وجميع تلك القيم تعني أن قوة العلاقة الارتباطية بين درجات المدرسين في التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية بين "متوسطة" و"قوية" و"قوية جدا وجميعها "موجبة" الاتجاه،.

مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي الاجتماعيات أفراد المجموعة على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي عند تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وجاءت الفروق غير دالة إحصائيا.

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها: Interpretation of results

يرى الباحث أن هذه النتائج يمكن أن تعود إلى مجموعة من الاسباب وهي :

- البيئة التدريبة التي يمنحها التدريب الالكتروني تجعل المتدرب يتعلم في جو يساعد على الثقة بالنفس، والمرح والمتعة، والسعادة بعيداً عن التعقيد، والرتابة مما يؤدي إلى حبه للمهنة، وزيادة اتجاهه نحو المادة.
- إن البرنامج الالكتروني زاد في تنمية هذه المهارات لدى المتدربين من خلال ما يتيح لهم من القدرة على الاطلاع على الجلسات في أي وقت وأي مكان يناسبهم، والرجوع إليها بسهولة، وما يوافره لهم من القدرة على أخذ الملاحظات وتدوينها أولاً بأول، والرجوع لمصادر إضافية للتعلّم بسهولة من خلال الروابط الإثرائية لبعض المعلومات، ودعم الجلسات بالصور ومقاطع الفيديو التوضيحية وتمارين إضافية، وإمكانية مراجعة الدروس السابقة أو اللاحقة كيفما يشاؤون دون تقيد بالخطة الدراسية وبشكل ذاتي أينما أرادوا ذلك .
- أتاح البرنامج فرصة للمتدربين ذوي الأنماط المختلفة أن يتدربوا ويفكروا وفقاً لأنماطهم المفضلة مما يعزز نمط التعلم السائد لديهم ويدعم ويقوي الانماط الأخرى الذي يقود الى تعزيز وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم .
- لقد أعطى البرنامج المتدربين الفرصة لتوظيف مهارات عقلية عليا للوصول للنتائج المطلوبة من تحليل وتركيب وتقويم من خلال القيام باستقراء واستنتاج المفاهيم والعمليات التي تم

التدريب عليها، فضلاً عن استخدام الرموز والنماذج التي ساعدت بدورها على تنمية المهارات محل الدراسة.

- أن البرنامج عد المتدرب محورا لعملية التعلم، إذ تم تصميم التدريس وفقا لأنماط التعلم المفضلة لدى المتدربين في المجموعة التجريبية مما أثار اهتمام ودافعية ونشاط المتدربين نحو التعلم والتدريس .
- المشاركة ،والتعاون من جانب المتدربين في المواقف التدريبية ،وإشباع رغباتهم في التفاعل الاجتماعي ، أدى إلى زيادة مهارة العلاقات الشخصية بشكل واضح.
- وقد يعود السبب إلى قدرة التدريب الالكتروني على تلبية حاجات المتدربين للتقدير والإنجاز لتنوع استراتيجياته واساليبه وانشطته المختلفة مما كان له الدور البارز والفاعل في نمو مهارة استخدام استراتيجيات التعلم .
- ان ما قدمته انماط التعلم المختلفة في البرنامج من أنشطة تعليمية شائقة عملت على إثارة الانتباه ،وكثرة الانتاج، والدافعية نحو التدريس، ساعد على زيادة مهاراتهم للتعلم الذاتي وحبهم مهنة التدريس .
- وقد يعزى وجود أثر كبير في مهارات التعلم الموجه ذاتياً لصالح نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمقياس التي استخدمت تطبيق البرنامج الالكتروني القائم على انماط التعلم، إلى فاعلية تطبيق البرنامج الالكتروني في تنمية المهارات اعلاه لدى المتدربين .
- أتاح تطبيق البرنامج الالكتروني مساحة كبيرة من الحرية المسموح بها في اختيار الوقت والزمان المناسبين للتعّلم، والقدرة على الانتقال من درس إلى آخر أو من جلسة إلى آخرى بسهولة ويسر، إذ يقدم برنامج **ون نوت** خدمة خزن البيانات والاحتفاظ بالملفات الإلكترونية وسهولة استرجاعها، في حين تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الحربي (٢٠٢٠).
- وقد يسهم تطبيق **الون نوت** في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً من خلال تنويع طرائق عرض الدروس التدريبية، فتأتي مدعمة بالصور والفيديو مما يقلل تشتّت انتباه المتدربين ويزيد تركيزهم في التدريب، وهو ما أشارت إليه دراسة (Abdulkareem,2019) ، ويتفق هذا التفسير مع دراسة ابو خطوة (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها زيادة الحماس والانخراط في التعّلم وزيادة التركيز على التعّلم.

- كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير في تنمية مهارة تطبيق انشطة التعلم يعزى لطريقة التدريب التي استخدمت تطبيق **ون نوت**، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تطبيق **الون نوت** قد ينمي مهارات تطبيق انشطة التعلم من خلال ما يقدمه من خدمة الوصول السريع للمعلومات وإمكانية الإفادة من الوصلات أو الروابط الإلكترونية لمواضيع إثرائية على شبكة الإنترنت، والموسوعات العلمية، وكذلك ما يتيحه تطبيق برنامج **الون نوت** وبرامج التواصل الاخرى من إمكانية مراسلة المدرب والزملاء لطلب المساعدة، وتذليل الصعوبات التي تواجههم خلال التدريب، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحربي (٢٠٢٠) .
- وأظهرت النتائج أن متوسط درجات المتدربين على بعد مهارة الوعي بالذات بعد تطبيق البرنامج أعلى من متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلى ارتفاع استخدام المتدربين لمصادر التعّلم، وقدرتهم على تمييز مصادر المعلومات الصحيحة، ورغبتهم في استخدام التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي في عملية التعّلم.
- أظهرت النتائج وجود أثر في تنمية مهارة التقويم الذاتي يعزى لطريقة التعّلم لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلى فاعلية تطبيق **الون نوت** في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى المتدربين، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يقدّمه **الون نوت** من تغذية راجعة فورية للمتدربين حول إجاباتهم، يتيح لهم تقييم مدى تقدّمهم أولاً بأول، إذ يمكنهم تسجيل إجابتهم صوتياً أو تصوير أنفسهم، ومن ثم مشاهدة أدائهم لاحقاّ، وتقويم أنفسهم بأنفسهم، ويضاف إلى هذا ما أتاحه تطبيق التلكرام من استخدام الرسائل القصيرة لإرسال أسئلة إثرائية أكثر عمقاً وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكّن من قياس مستوى المتدربين بخصوصه، وتقدم التغذية الراجعة بشكل يتم الاحتفاظ به فيتيح للمتدربين مراقبة مدى تقدّمهم في العملية التدريبية، كما أنّ خاصية تخزين الملفات في التلكرام والاحتفاظ بسجّلات المتدربين متمثّلة بإجاباتهم الكتابية والأدائية، أتاحت لهم مراجعة أنشطتهم التدريبية والتأكد منها باستمرار، بينما قد يكون الإرسال الفردي خارج المجموعة قد أسهم في تقبّل الانتقادات الموجهة إليهم بهدف تطوير تدريبهم، وهو ما يتفق ودراسة (Abdulkareem,2019) .
- كما أظهرت النتائج أن متوسّط درجات المتدربين على بعد مهارة التقويم الذاتي أقل من متوسّط درجاتهم على أبعاد مهارة الوعي بالذات، ومهارة استخدام استراتيجيات التعليم، ومهارة تطبيق انشطة التعلم، وهذا يشير إلى أن استخدام المتدربين لمهارة التقويم الذاتي كان

أقل من استخدامهم للمهارات الاخرى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه المهارة بحاجة إلى التمرين ليصبح المتدرب قادراً على تقييم نفسه بشكل أكبر، ومن الممكن أن تعطي مؤشراً اكبر على أن دور تطبيق التلكرام المستخدم في هذه الدراسة مازال بسيطاً.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعّلم الموجه ذاتيا لدى المتدربين بعد تطبيق البرامج الالكترونية وادواتها يعزى لطريقة التدريب، التي استخدمت التطبيقات المذكورة القائمة على نماذج انماط التعلم المختارة ، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبي الالكتروني القائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعّلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

والتوصيات والمقترحات.

الاستنتاجات

والتوصيات والمقترحات

أولا : الاستنتاجات :Conclusions

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج البحث يمكن للباحث استنتاج ما يأتي :-

١- البرنامج التدريبي الالكتروني المصمم وفقا لأنماط التعلم أسهم بصورة فعالة في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي المواد والاجتماعية .

٢- من الممكن تدريب مدرسي المواد والاختصاصات المختلفة للمرحلة المتوسطة والاعدادية وفق انماط التعلم مما يساعد على تحسين الأداء التدريسي للمدرسين.

٣- أهمية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة من المدرس ، لأنه من شأنها أنْ توجه سير عملية التعليم إلى الأهداف المرسومة بصورة صحيحة .

٤- اهتمام المتدربين الكبير بالبرنامج الالكترونية (التفاعلية) وفق انماط التعلم نظراً لحداثة هذا الموضوع واهميته في العملية التدريسية .

٥- توظيف البرنامج الالكتروني وفق انماط التعلم لتدريب مدرسي الاجتماعيات تعد خطوة من خطوات نماذج التدريب الحديثة التي تثير في نفوس المتدربين الحيوية والمحاكاة والتفاعل وإشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الجلسات التدريبية موازنة بالطريقة الاعتيادية.

٦- استخدام برنامج **ون نوت** في تصميم التدريب الالكتروني وعرض المحتوى التفاعلي من صور وفيديوهات وايضاً التنقل بين صفحات البرنامج الالكتروني وكتابة ملاحظة والرجوع الى المحاضرات في أي وقت يناسب المتدرب وغيرها من الميزات لهذا البرنامج بالتالي سوف يؤدي الى زيادة دافعية المتدربين نحو التدريس .

٧- يفيد المتدربين من البرنامج الالكتروني (التفاعلي) ومن خلال التقنيات الحديثة المتضمنة فيه في تطوير التعلم الذاتي المستقل ليلائم حاجات الفرد منهم ومتطلباته بحيث يسير المتدربون في نشاطهم التدريبي وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم العقلية وحسب ظروفهم العائلية، أو الوظيفية، أو المادية، أو المرضية مما يساعد على توظيف قدرات المدرسين وتنميتها بدلا من اهدارها وضياعها.

ثانيا : التوصيات :Recommendations

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث ، يوصي الباحث بما يأتي :

١- اعتماد البرنامج التدريبي الالكتروني المصمم وفقا لأنماط التعلم وتضمينه ضمن الدورات التدريبية التي تقام وتعد من قبل مديرية الإعداد والتدريب في المحافظة أو المحافظات الأخرى، وذلك لتدريب عينات من المدرسين وفقاً لهذا البرنامج المعد مما يؤدي إلى التوسع في مداركهم ومهاراتهم الذاتية التي تتماشى مع العصر الحالي .

٢- ضرورة تركيز مناهج الاجتماعيات في المرحلة الثانوية على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى الطلبة، وذلك بتضمينها مواقف تراعي انماط تعلم الطلبة المختلفة، فضلاً عن الأنشطة التي تحث على التعلم الموجه ذاتياً .

٣- ضرورة اهتمام وزارة التربية العراقية بإقامة دورات تدريبية تتضمن انماط تعلم اخرى حديثة للمدرسين وتدريبهم على توظيفها داخل الصف ومراعاتها لدى طلبتهم في اثناء التدريس .

٤- لا بد من عقد دورات وورش وندوات الكترونية وببرامج مختلفة خاصة للمدرسين في الاختصاصات جميعا، وذلك لتحسين وتطوير الأداء التدريسي للمدرسين ورفع كفاياتهم المهنية وقدراتهم في توظيف انشطة تراعي انماط التعلم المختلفة بالصورة الملائمة.

٥- لا بد من مساعدة المتدربين على الانفتاح على التجارب التربوية الناجحة لبعض الدول من طريق برامج الايفاد الى المؤسسات التربوية العريقة في تلك الدول او عمل دورات تدريبية رقمية عبر منصات الكترونية تربوية لمحاضرين من تلك الدول لهم خبرة في هذا المجال.

٦- توعية المتدربين (المدرسين) بما هو حديث من التكنولوجيا ومواكبة التطور العلمي والتقني وتوعيتهم بالبحوث والدراسات التربوية الحديثة .

٧- حث المدرسين على التنافس الإيجابي والشريف فيما بينهم وليس اكتساب المعرفة فقط، فلا بد أن يصاحب اكتساب المعرفة، التدرب على المهارات والكفايات لرفع أدائهم التدريسي.

٨- اعداد دليل للمدرسين وفق انماط التعلم، يسترشد به المدرسون في العملية التعليمية-التعلمية.

ثالثا : المقترحات :proposals

في ضوء هذه الدراسة يقترح الباحث الأمور الآتية :

١- دراسة فاعلية البرنامج التدريبي الالكتروني المعد وفقاً لأنماط التعلم في متغيرات أخرى مثل (الكفايات المهنية ، أخلاقيات المهنة ، الأداء العملي، مهارات التفكير) للمدرسين .

٢- تصميم برامج تدريبية وفقاً لأنماط التعلم في أثناء مدة التطبيق لطلبة كليات التربية ، والتربية الاساسية (المرحلة الرابعة) لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً .

٣- إجراء دراسات مشابهة على اختصاصات أخرى في التعليم الثانوي والجامعي.

٤- إجراء دراسات وبحوث أخرى حول تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً من خلال تناول نماذج أنماط تعلم أخرى.

٥- القيام بالمزيد من الدراسات حول تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً بالخصوص حسب متغيرات مستقلة اخرى .

٦- إجراء دراسات تكشف عن مدى مراعاة مدرسي الثانوية لانماط تعلم طلبتهم .

المصادر

المصادر العربية:

القران الكريم

١- إبراهيم ، بن خالد عبد الرحمن ،(٢٠٠٧): واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الالكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .

٢- ابراهيم ،مجدي عزيز، (٢٠٠٩): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .

٣- ابن ماجة ،محمد بن يزيد القزويني (٢٠٠٩) : **سنن ابن ماجه ت الأرنؤوط** المؤلف: - وماجة اسم أبيه يزيد - أبو عبد الله (المتوفى: ٢٧٣هـ) المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمَّد كامل قره بللي - عَبد اللّطيف حرز الله الناشر: دار الرسالة العالمية الطبعة: الأولى.

٤- أبو النصر، مدحت،(٢٠٠٨) : **إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق** ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٥- أبو جادو، محمود محمد علي، (٢٠٠٦): **نظرية الذكاء الناجح – الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي**، دي بونو، عمان.

٦- ـــــــــــــــــ (٢٠١٤) : **علم النفس التربوي**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.

٧-

٨- ابو جادو، (٢٠٠٧): **مبادىء القياس النفسي والاجتماعي والتربوي**، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٩- أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، الرياض من ٢٢-٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤هـ.

١٠- أبو رياش ، حسين وزهرية عبد الحق، (٢٠٠٧): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان ، الاردن .

١١- أبو شليح، نسرين نعيم محمد (٢٠١٢): **ورشة عمل تحليل البيانات الإحصائية باستخدام، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.SPSS البرنامج الإحصائي.**

١٢- ابو صالح ، وعدنان ، (٢٠١٢): **الأسس التقنية للتعليم الثانوي** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة مصر.

١٣- ابو هاشم ، رضا مسعد، ٢٠٠٢: تقييم التدريس ، http://staff.du.edu.eg/index.php?u=287&p=mdetails&c=8&d=242

١٤- أبو هاشم، السيد محمد وصافيناز أحمد كمال، (٢٠٠٧): **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطالب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي- الواقع والطموح، ٩٢ -٣١ أكتوبر، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

١٥- الأسود، زهرة، (٢٠١٤): الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، **أطروحة دكتوراه(غير منشورة)**، علوم في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

١٦- الأغا، إحسان و الأستاذ، محمود (١٩٩٩): **تصميم البحث التربوي**، غزة، مطبعة الرنتيسي

١٧- امبوسعيدي، عبدالله بن خميس، وهدى بنت علي الحويسنه (٢٠١٦): **استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استرتيجية مع الامثلة التطبيقية**، دارة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٨- أمزيان، محمد، (٢٠٠٥) : **علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب**، مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد (٦٥).

١٩- الأمين، شاكر محمود، (١٩٨٨): **طرائق تدريس المواد الأجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد أعداد المعلمين في العراق** ،مديرية مطبعة وزارة التربية ،بغداد .

٢٠- انور، منى سعيد ومحمد، (٢٠٠٣): دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الزقازيق، فرع بن ستيرنبيرج لدى طلاب الجامعة ، **اطروحة دكتوراه (منشورة)**، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، السعودية.

٢١- بادي، حياة، (٢٠١٥): سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.

٢٢- بدر ، هشام بركات، (٢٠١٠): **التنمية المهنية عبر الانترنت – أداة لتطوير الأداء التدريبي للمعلم** ، متاح على http://www.kotoarabia.com

٢٣- بديوي، عبد الرحمن علي ، والشمري، ناصر زيدان، (٢٠١٧): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، المجلد ٤، العدد ١٦، الجزء الثاني .

٢٤- البطش، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (٢٠٠٧): **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**.ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٥- بن فليس، خديجة، (٢٠١٧): أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري- قسنطينة.

٢٦- توفيق، عبدالرحمن، ٢٠٠٣: **الإدارة الإلكترونية**، الأوائل للنشر والتوزيع، سوريا.

٢٧- ثجيل ، ليلى نجم (٢٠١٢) اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الاطفال ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية .

٢٨- الجابري ، كاظم كريم وداوود عبد السلام صبري (٢٠١٥) : **مناهج البحث العلمي** . ط١ ،كلية التربية ، جامعة بغداد .

٢٩- الجابري، وسن عباس (٢٠١٥): **الاستراتيجيات العامة في طرائق تدريس اللغة العربية**، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

٣٠- جامع، حسن (٢٠١٠): **تصميم التعليم**، ط ١، دار الفكر، عمان.

٣١- الجباري، محمد محي الدين صادق (٢٠٠٠)، دراسة مقارنة في الخصائص السيكومترية بين طريقتي ثرستون وليكرت في بناء مقاييس الاتجاهات، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية – جامعة بغداد.

٣٢- الجراح ،عبدالناصر (٢٠١٠) : العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ،مجلد (٦) عدد(٤).

٣٣- جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٢): **الإبداع،العدد** (٤)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع مصر .

٣٤- الحربي، حنان صالح، (٢٠٢٠): فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد٤٤ (ج٤)،٢٥٩-٣٠٦ .

٣٥- الحسينان ، ابراهيم عبدالله، (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، **أطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض، السعودية.

٣٦- حمادي، حسن خلباص، (٢٠١٤): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد.

٣٧- حمد مصطفى، وسهير محمد حوالة ،(٢٠٠٥): **إعداد المعلم وتنميته وتدريبه** ، دار الفكر، عمان – الاردن .

٣٨- الحمداني، موفق وآخرون، ٢٠٠٦، **اساسيات البحث العلمي**،ط١، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

٣٩- الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٣): **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي ،العين، الإمارات العربية المتحدة .

٤٠- ـــــــــــــــ(٢٠١١): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط٣ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤١- الخاطر، فايز، (٢٠١٠) :**استراتيجيات التدريب الفعال** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

٤٢- الخضيري، ندى، ٢٠٠٩: أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية ٣٠sIE Seven- البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الاساسي بغزة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، الجامعة الاسلامية، غزة.

٤٣- خطايبة، عبدالله محمد (٢٠١١)، "**تعليم العلوم للجميع**"، ط٣، دار المسيرة، عمان.

٤٤- الخطيب، جمال ومنى الحديدي (٢٠٠٤): التدخل المبكر ، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٤٥- الخليفات ، عصام عطا الله، (٢٠١١): **تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية** ، دار صفا للنشر ، عمان ، الاردن.

٤٦- خميس، محمد عطية(٢٠٠٣): **عمليات تكنولوجيا التعليم** ، ط١، مكتبة دار الكلمة، القاهرة.

٤٧- ـــــــــــــــ (٢٠١٨): بيئات التعلم الإلكتروني، الجزء الأول، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٤٨- دبرلاين ؛ ترجمة كريمان بدير، (١٩٩٣): **علم النفس المعرفي** (الصراع- الإثارة- حب الاستطلاع)، عالم الكتب .

٤٩- الدردير، عبد المنعم، (٢٠٠٤): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الطبعة (١)، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة.

٥٠- الديدي، عبد الغني، (١٩٩٧): **قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال**، بيروت، دار الفكر اللبناني .

٥١- ديفيد و. جونسون وروجر ت. جونسون (١٩٩٨) : **التعلم الجماعي والفردي** . ترجمة: رفعت محمود بهجت ، عالم الكتب ،القاهرة – مصر.

٥٢- الذويج ، نوره صالح، (٢٠١٦): **انماط التعلم – نموذج فارك** ، أسترجع بتاريخ ١٤ /٨ / ٢٠١٨

٥٣- راشد، راشد مرزوق، (٢٠٠٥): **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**، عالم الكتب، القاهرة.

٥٤- الرقاص ، خالد و ندى المقوشي، ٢٠٢٠: مهارات التعلم الموجة ذاتيا و فاعلية الذات الاكاديمية، **مجلة العلوم التربوية** ، جامعة سطام، السعودية.

٥٥- الرقاص ، خالد وندى المقوشي،(٢٠٢٠): مهارات التعلم الموجة ذاتيا و فاعلية الذات الاكاديمية ،**مجلة العلوم التربوية** ، المجلد الخامس ، العدد الاول. جامعة سطام ، المملكة العربية السعودية.

٥٦- الرواضية، وآخرون (٢٠١١): **التكنلوجيا وتصميم التدريس**، ط٣، زمزم ناشرون وموزعون ، عمان .

٥٧- زاير ، سعد علي وآخرون، (٢٠١٣)، **الموسوعة الشاملة – استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج**، ط١ ، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد، العراق

٥٨- زاير ،سعد علي ومحمد عبدالوهاب عبدالجبار،(٢٠١٥): **رؤية في مناهج تدريس اللغة العربية**، مكتبة نور الحسن للطباعة والنشر، باب المعظم ،بغداد .

٥٩- الزغول ،عماد وشاكر المحاميد، (٢٠١٠): **سيكولجية التدريس الصفي** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .

٦٠- الزنبقي، حنان ،(٢٠١١) : **التدريب الالكتروني** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن.

٦١- زنقور ، ماهر محمد صالح، (٢٠١٥): اثر الاختلاف بين نمطي التحكم (تحكم المتعلم – تحكم البرنامج) ببرمجية الوسائط الفائقة على أنماط التعلم المفضلة ومهارات معالجة المعلومات ومستويات تجهيزها والتفكير المستقبلي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، **بحث منشور، مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد ١٨ ،العدد ٥ ، جامعة اسيوط ، القاهرة .

٦٢- زهران، حامد عبد السالم (٢٠٠٥): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط٤،عالم الكتب، القاهرة .

٦٣- الزوبعي، عبد الجليل وابراهيم الكناني وبكر محمد اليار (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة، الموصل، العراق.

٦٤- الزيات، فتحي مصطفى، (٢٠٠٤): **سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي و المعرفي**، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٦٥- زيتون، حسن حسين زيتون (٢٠٠٥): **رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني" : المفهوم القضايا التطبيق – التقييم**، الدار الصولتية للتربية ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦٦- زين، محمد محمود (٢٠٠٥) : **تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات**، دار عالم الكتب، القاهرة –مصر.

٦٧- سالم ، محمد المصيلحي واحمد سمير فوزي عبدالله، (٢٠١٣): نمط التعلم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، بحث منشور، **مجلة التربية وعلم النفس**، العدد (٣٤) ، الجزء (٣)، السعودية.

٦٨- سخري، زهية، (٢٠١٨): اساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

٦٩- سرحان، أحمد محمد عبد الغفار (٢٠١٨): تطوير بيئة تعلم إلكترونية لتوظيف بعض التطبيقات التشاركية للأجهزة الذكية وفاعليتها في تنمية مهارات إنتاج الكتاب المعزز والاتجاه نحوه لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة دمياط .

٧٠- سعادة، جودت أحمد وآخرون،(٢٠٠٦): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٧١- ـــــــــــــــــــ (٢٠١٠) :**تدريس مهارات التفكير** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٧٢- السعايدة، منى، (٢٠١٥): أثر التدريس باستخدام تقنية الحاسوب اللوحي (الآيباد) في التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في مادة العلوم، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٧٣- السكارنه ، بلال خلف، (٢٠١١) : **تصميم البرامج التدريبية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

٧٤- سلام، محمد توفيق (١٩٩٦): **التعليم الالكتروني كمدخل لتطوير التعليم (تجارب عالمية وعربية)** ، المكتبة العربية للنشر والتوزيع المنصورة .

٧٥- سلامة، أيمن عبد العزيز، (٢٠١٢): تقدير الذات وعلاقته بالتقويم الذاتي والتقويم الموضوعي لدى طلاب الجامعة ، مجلة الارشاد النفسي ، العدد ٣٠ .

٧٦- السليتي، فراس، (٢٠٠٨): استراتيجيات التعلم و التعليم – النظرية والتطبيق ، عمان ، الاردن، عالم الكتب الحديث .

٧٧- سماره ، نواف احمد ، وعبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨) : **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٨- سورطي، يزيد عيسى، (١٩٩٨): المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، **المجلة العربية للتربية**، العدد ٢.

٧٩- سوسا ، ديفد، (٢٠٠٩): **العقل البشري وظاهرة التعلم** ، ترجمة خالد العامري ، ط٢، الجيزة، دار الفاروق للطباعة والنشر، مصر.

٨٠- السيد، حسين احمد، (٢٠٠٥): **تنمية تعليم النمو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب**، سلسة كتب المستقبل العربي، بيروت، العدد(٣٩).

٨١- السيد، محمد آدم أحمد، (٢٠٠٤.): **تقنيات التدريب عن بعد** ، مؤتمر المعرض التقني السعودي الثالث ٢٨ –٣ / شوال – ذي القعدة ، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ، الرياض .

٨٢- شاهين، عبد الحميد حسن، (٢٠١٠): **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم**، كلية التربية – دمنهور، جامعة الاسكندرية، مصر.

٨٣- الشايب، ابراهيم الجيش، (٢٠٠٩) : **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين** ، دار الثقافة، عمان.

٨٤- شراب، زينات عبد الرؤوف، (٢٠١٣): مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الذاتي لتحسين مهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية ، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر ،المجلد (١٣)، العدد (٨) .

٨٥- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢)، **التعلم – نظريات وتطبيقات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٨٦- الشريف، لينا محمد،(٢٠٠٠): درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضواحي القدس لمهارات التعلم الموجه ذاتياً في حل المسألة الرياضية وعلاقتها بدافعيتهم نحو الرياضيات، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة القدس ، فلسطين .

٨٧- شفيق ، وليد شوقي (٢٠٠٩) ، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الزقازيق، مصر.

٨٨- الشمري، مريم عبد العالي وآخرون (٢٠١٣): **فاعلية التدريب الكتروني الفردي والتعاوني على مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد لمعلمات العلوم بالدمام بالمملكة العربية السعودية**، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض .

٨٩- شهاب. منى عبد الصبور، (٢٠٠٠) " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم والتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " **مجلة التربية العلمية** ، المجلد الثالث ، العدد الرابع ، ديسمبر.

٩٠- الشهراني ، فهد يحيى علي، (٢٠١٣) : برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية،(**رسالة ماجستير منشورة**) ، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

٩١- الشهري، وليد (٢٠١٦): فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر ضباط كلية الملك خالد العسكرية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، قسم العلوم الادارية ،كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

٩٢- شويطر، عيسى محمد، (٢٠٠٩): **إعداد وتدريب المعلمين**، دار ابن الجوزي، عمان .

٩٣- صبري، ومعبد، ع (٢٠٠٥) . فاعلية استخدام الحوافظ التعليمية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية الأسرية للدراسات الاجتماعية** .

٩٤- صيام، محمد وحيد، (٢٠٠٥ م): **التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة التوعية في أنظمته،** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي ، جامعة البحرين، المنامة.

٩٥- الطالقاني، احسان خضير (٢٠١٨): **مبادئ القياس والتقويم**،ط١،دار المعرفة، كربلاء- العراق.

٩٦- الطعاني، حسن، (٢٠٠٧) : **التدريب الاداري المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٩٧- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٦): **المعلم – كفاياته – إعداده – تدريبه**، ط٩ ،دار الفكر العربي، القاهرة

٩٨- الطيب ، عصام علي، (٢٠٠٦): **اساليب التفكير – نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**، ط١ ، دار النضال للطباعة والنشر، بيروت .

٩٩- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥): **التعلم الذاتي: مفاهيمه – أسسه- أساليبه**، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

١٠٠- العاني، نزار محمد سعيد(٢٠٠٩): **القياس والتقويم المدرسي**(المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية) ،مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

١٠١- عباس ، رشيد نواف، (٢٠٠٥): انماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الاساسية العليا ومراعاة المعلمين لها أثناء تدريس الرياضيات، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية الدراسات التربوية العليا – جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان .

١٠٢- عباس ، رشيد نواف، (٢٠١٧): **أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الاساسية العليا** ، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان .

١٠٣- عباس، محمد خليل، وآخرون (٢٠٠٩) : **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٠٤- عبد الحسين، وسام صلاح وآخران، (٢٠١٨): **أنماط التعلم وتطبيقاته بين المعلم والمتعلم**، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٠٥- عبد الحميد، شاكر وخليفة عبد اللطيف، (٢٠٠٠): **درا سات في الحب الاستطلاع والإبداع والخيال**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .

١٠٦- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وفلاح محمد الصافي (٢٠٠٥) : **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، مطبعة التأميم ، كربلاء ، العراق.

١٠٧- ـــــــــــــــ (٢٠٠٧): **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**. ط١، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.

١٠٨- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨): **القياس والتقويم**، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٠٩- عبد الرحمن، عدنان، (٢٠٠٧): نموذج مقترح لبرامج التعلم من بعد باستخدام شبكات الحاسبات في التعليم الجامعي، **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، القاهرة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١١٠- عبد القادر ، نبيل (٢٠١٥):**مدخل للقياس و التقويم التربوي** ، ط٢، دار وائل للطباعة، عمان – الأردن .

١١١- عبد القادر، بن محمد، (١٩٧٤): **دروس في التربية وعلم النفس**، الجزائر، سلسلة مدير التكوين المهني خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين.

١١٢- عبد المعطي، احمد حسين واحمد زارع، (٢٠١٢): التدريب الالكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية ، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** ، العدد ٣١، جامعة الامارات العربية المتحدة .

١١٣- عبد المعطي، محمد، (٢٠٠٦): أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات، **دراسات تربوية اجتماعية**، مج ١٣، ع٢، كلية التربية. جامعة حلوان، القاهرة.

١١٤- عبد المقصود، هانم علي، (٢٠٠٩): أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧٠) ، مايو .

١١٥- عبدالخالق، احمد (٢٠٠٢) **قياس الشخصية** ، ط، لجنة التأليف والتعريف والنشر، الشيوخ- الكويت.

١١٦- عبود ،علي حسين (١٩٩١): **مدخل الى المناهج البحث في التربية** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر ، عمان .

١١٧- عبودي، هيام، (٢٠١٠) بعض السمات الشخصية لدى الممارسات وغير الممارسات للأنشطة الرياضية، بحث منشور، مركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالي.

١١٨- عبيد ، علي حسين،(٢٠٠٩): **تربويات التعليم الإلكتروني** ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٣٢.

١١٩- عبيدات ، ذوقان ، وآخرون (١٩٩٧): **البحث العلمي مفهومة** ،ادواته، أساليبه ، ط٢ ،دار الفكر ، عمان.

١٢٠- العبيدي ، حازم البدري، (٢٠١٩): **رؤية استراتيجية في التقييم الذاتي والجودة للمؤسسات المتميزة** ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، مجلد ٢٦، العدد ٢، ٢٠٨- ٢٣٦ .

١٢١- العتيبي ،خالد، (٢٠١٥): نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد(١١)، عدد(٣) .

١٢٢- عثمان، فاروق السيد ومحمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٢): **مقياس الذكاء الانفعالي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢٣- عجاج المغازي خيري، (١٩٩٨): **الفروق الفردية والقياس النفسي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

١٢٤- عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٧) : "**الذكاء من منظور جديد**" ، عمان ، دار الفكر للتوزيع والنشر.

١٢٥- عزمي، نبيل جاد (٢٠١٢): **بيئات التعلم التفاعلية**، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

١٢٦- ـــــــــــــــ(٢٠١٣) :**نموذج تصميم ايديه** ، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الحادي عشر.

١٢٧- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣): "**المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**"، ط٣، مكتبة العبيكان، الرياض.

١٢٨- عطية ، محسن علي ،(٢٠٠٦):**التعلم انماط ونماذج حديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان :الاردن.

١٢٩- ـــــــــــــــ (٢٠١٦): **التعلم أنماط ونماذج حديثة**، ط١ ، دار الصفاء ، عمان.

١٣٠- العفون، ناديا حسين وحسين سالم مكاون، (٢٠١٢): **تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية**، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .

١٣١- عفيفي، محمد، وآخرون ،(٢٠١٦):"تطوير معايير جودة التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام"، **دراسات: العلوم التربوية**، مج٤٣،ع١، جامعة الدمام، المملكة العربية السعودية.

١٣٢- علام ، صلاح الدين محمود،(٢٠٠٧): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة.

١٣٣- علام ، رجاء ومحمود ،(٢٠٠٦) **حجم اثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية** ،المجلة التربوية ،ملحق العدد الثامن والسبعون –المجلد العشرون –مارس .

١٣٤- علام، صلاح الدين (٢٠٠٤) : **التقويم التربوي البديل** ، القاهرة : دار الفكر التربوي.

١٣٥- علوان، فاديه، (٢٠٠٢): **مقدمة في علم النفس الارتقائي**، منشورات الدار العربية للكتاب، القاهرة

١٣٦- علي ،محمد عودة (٢٠١٢) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط ١ ، دار أفكار

١٣٧- العليان ، فهد بن عبد الرحمن ، (٢٠١٧): **التقييم الذاتي لأداء معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير عمليات الرياضيات المدرسية العلمية** , NCTMمجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين ، مجلد ٢، العدد ٢ .

١٣٨- العمري، وصال هاني سالم، (٢٠١٣) : **درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونا التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات** ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الرابع.

١٣٩- العنزي ، أحمد حسين، (٢٠٠٦) : **التدريس الفعال** ، عالم الكتب، القاهرة.

١٤٠- العنزي ، فالح، (٢٠٠٦): **علم النفس الاجتماعي** (ط.٤) السعودية: مكتبة الملك فهد .

١٤١- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي(١٩٨٨): **إلاحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤٢- عودي، مريم وسوسن احمد، (٢٠١٠): مشروع التعلم الالكتروني ، مدرسة زينب الاعدادية للبنات، متوافر على الرابط: http://eduation/dado.blogspot.

١٤٣- عويس، خير الدين علي ، (١٩٩٧): **دليل البحث العلمي** ، دار الفكر العربي ،القاهرة.

١٤٤- عياش، آمال ،وأمل زهران (٢٠١٣): اثر استخدام انموذج الفورمات على تحصيل طالبات الصف السادس الاساسي في مادة العلوم ونحوها، بحث منشور، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (١) ، ع(٤) ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله .

١٤٥- عيسوي، عبد الحمن(١٩٨٥): "**دراسات في السلوك الانساني**" المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر.

١٤٦- العيلة ، هبة عبد الحميد (٢٠١٢): اثر برنامج مقترح قائم على انماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الاساسي بمحافظة غزة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، جامعة الازهر، غزة .

١٤٧- فارس، نجلاء محمد. (٢٠١٣) . فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي. **المجلة العلمية لكلية التربية** – جامعة أسيوط، مجلد ٢٩ ، عدد ٢.

١٤٨- الفتلاوي ، تمارة صفاء عبدالجليل،(٢٠١٩): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء أبعاد التنمية البيئية المستدامة لتحسين أداء مدرسي الجغرافية للمرحلة الإعدادية وتحصيل طلبتهم، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

١٤٩- الفراجي ، هادي احمد، (٢٠٠٥) : الانشطة التعليمية ودور المشرف والمعلم في تصميمها وتقويمها ، **اللقاء التربوي الخامس**، مسقط ،عمان.

١٥٠- الفقهاء، عصام نجيب، (٢٠٠٢) : أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،عمان الاردن.

١٥١- الفلمباني، دينا خالد احمد (٢٠١٤)، " اثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند الى الدماغ ومستوى دافعية الاتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية" ، **اطروحة دكتوراه** ، جامعة تبوك، السعودية.

١٥٢- الفيل، إبراهيم وشاهين، سعاد، (٢٠١٦): المدرسة الإلكترونية – رؤية جديدة لجيل جديد، **بحث مقدم لمؤتمر الثامن لتكنولوجيا التعليم**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٥٣- القرارعة، أَحمد عودة (٢٠١٥)، "**طرائق فعالة في تدريس العلوم**" ، ط١، دار المناهج للنشر، عمان.

١٥٤- قطامي، يوسف ونايفة قطامي، (٢٠٠١) : **سيكولوجية التدريس**، عمان، دار الشرق.

١٥٥- ـــــــــــــ (٢٠٠٥): **علـم النفس التربوي** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ،عمان.

١٥٦- ـــــــــــــ (٢٠٠٨): **تصميم التدريس**.ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٥٧- ـــــــــــــ (٢٠١٣) :**استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط١ ، دار المسيرة، عمان.

١٥٨- قطرون، خيرة، (٢٠١٨): انماط الشخصية وعلاقتها باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، قسم العلوم الاجتماعية.

١٥٩- القلا ، عبدالسميع ،(٢٠١٧): مدى اكتساب مكونات التعلم الموجه ذاتياً لدى طالبات كليات العلوم بالجامعات في محافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات ،**مجلة العلوم التربوية**، مج ٢٥، العدد ٤، ج ١،جامعة الملك سعود، السعودية.

١٦٠- القلا ، فخرالدين وآخرين ، (٢٠٠٦): **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين .

١٦١- قهوجي ،سناء فاروق، (٢٠١٠): اثر الانشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الاحياء، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، جامعة دمشق ،كلية التربية، دمشق.

١٦٢- القيسي ، تيسير (٢٠٠٥): فعالية استخدام نموذج بوليا لحل المشكلات الرياضية في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في الاردن ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٤٢ ،مصر.

١٦٣- القيم، كامل حسون،(٢٠٠٧): **مناهج وأساليب البحث العلمي في الدراسات الإنسانية**. السيماء للتصاميم والطباعة، بغداد.

١٦٤- كاظم، حيدر طارق، (٢٠١١): عادات العقل المستندة الى نصفي الدماغ على وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية .

١٦٥- كامل ، شريف كامل، (٢٠٠٥): **مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات** ، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر ، مصر – القاهرة.

١٦٦- الكحلوت ، هند واحمد، (٢٠٠٦): **البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم تحليل عاملي توكيدي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (٢)، العدد (٤) : مصر .

١٦٧- الكناني، ممدوح عبد المنعم وآخرون،(١٩٨٣): **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية، بيروت.

١٦٨- كوجك، كوثر حسين وآخرون، (٢٠٠٨): **تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم مدارس الوطن العربي)** ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية بيروت ، لبنان.

١٦٩- كوفاليك، اوليسن، (٢٠٠٤): **تجاوز التوقعات، دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة،** ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض.

١٧٠- لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٢) : تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم ، **رسالة ماجستير،** الجمعية المصرية للتربية العلمية – كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، من ٢٨-٣١ يوليو.

١٧١- ليسكي، أحمد، (١٩٩١): **التقويم والقياس النفسي التربوي،** ب ط ، المكتب الجامعي الحديث.

١٧٢- مالكوم ، بيل، (٢٠٠٣)، **التدريب الناجح للموظفين** ، بيروت : الدار العربية للعلوم .

١٧٣- محامدة، ندى عبد الرحيم، (٢٠٠٥): التعليم المستمر والتثقيف الذاتي ، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٧٤- محمد ، نعيم (٢٠١٢): **الكتاب ألإلكتروني ألمفهوم وألمزايا** ، مجلة المعلوماتية، العدد الرابع والثلاثون.

١٧٥- محمود، صلاح الدين عرفة، (٢٠٠٥): **تفكير بلا حدود – رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه** ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٧٦- محيوز، كريمة، (٢٠٠٥): سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس .

١٧٧- مدفوني، لويزي، ٢٠١٧: **تكنولوجيا الانترنيت من المنظور النفسي للطالب الجامعي،** مكتبة المنارة، العدد ٨، الجزء ٢ .

١٧٨- المرشد، يوسف عقلا،(٢٠١٣): الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس

(دراسة ميدانية)، **مجلة العلوم التربوية** ،العدد الرابع، أكتوبر، كلية التربية، جامعة الجوف، السعودية.

١٧٩- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد، محمود (٢٠١١): **المناهج الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط ٦، دار المسيرة، عمان.

١٨٠- المشاعلة، مجدي وسليمان، مراد علي (٢٠١٥): **نماذج التعليم وتصميم التدريس لمتعلمي القرنً الواحد والعشرين** ، ط ١، دار الفكر، عمان.

١٨١- المشهداني، محمود حبيب، (٢٠١٢): التعلم الذاتي: ما له وما عليه، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد ع(٩٩):٦٣١-٦٦٤.

١٨٢- المطيري، علي مريشيد رشدان (٢٠١٧): التعلم الذاتي وعلاقته بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية، مجلة القراءة والمعرفة، ع١٨٦ ، ص١٠٥ -١٣٢.

١٨٣- المفتي، محمد (١٩٩٦): **دور الرياضيات المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم**. قراءات في تعليم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٤- الملاح، محمد عبد الكريم، (٢٠١٠): **الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

١٨٥- ملحم، سامي محمد(٢٠١٠):**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**_، ط٦،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان .

١٨٦- منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٨٨): **الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس** ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

١٨٧- منسي، محمود عبد الحليم وآخرون، (٢٠٠٢): **علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

١٨٨- المنيزل عبدالله فلاح ، عدنان يوسف العتوم،(٢٠١٠): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، عمان ، دار إثراء للنشر والتوزيع .

١٨٩- المورعي ، محمد،(٢٠٠٧): فعالية استخدام بيئات التعلم الالكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية .

١٩٠- الموسوعة العربية العالمية، (١٩٩٦): **التنمية في التعليم**، مؤسسة اعمال الموسوعة ، الرياض .

١٩١- الموسى، سهام حميد (٢٠٠٥): بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية اثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة بابل، كلية تربية صفي الدين الحلي، العراق .

١٩٢- موسى، عبد الله ،(١٩٩٧): **التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات** ، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.

١٩٣- نبهان ، يحيى محمد، (٢٠١٢) : **مهارة التدريس** ،الطبعة العربية، دار اليازوري ،عمان .

١٩٤- النبهان، موسى، (٢٠٠٤): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، الأردن، دار الشروق.

١٩٥- نصيرة ،حساني وآخرين ، (٢٠١٠) : دور الانشطة التربوية الصفية وانعكاسها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط ، **مذكرة نيل كشهادة استاذ التعليم المتوسط (غير منشورة)**، المدرسة العليا للأساتذة ، الجزائر.

١٩٦- نعمة، حنان حسين، (٢٠١٠): اساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٩٧- النعمة، طه، والعجيلي، صباح حسين.(٢٠٠٤). **مدخل الى علم النفس**، من منشورات المجمع العلمي – دائرة العلوم الأنسانية، سلسلة مدخل الى العلوم الأنسانية، بغداد- العراق.

١٩٨- نوفل، محمد بكر، (٢٠٠٨): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، ط(١)، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .

١٩٩- هلال، حسن عايل أحمد، (٢٠٠٣): منظومة التدريب الالكتروني، **مجلة عالم السعودية** ، المجلد (٢٦) ، العدد (٢) ، السعودية.

٢٠٠- الهيلات، مصطفى قسيم وآخرون،(٢٠١٥): **استراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً**. دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين من ١٩ الى ٢١ مايو، قسم التربية الخاصة كلية التربية ،جامعة الامارات العربية المتحدة .

٢٠١- وزارة التربية والتعليم العالي الاردنية،(٢٠٠٥): تنشيط النوادي المدرسية في المدارس الرسمية، ط١، جامعة البلمند، الجمعية المسيحية الأرثوذوكسية الدولية الخيرية .

٢٠٢- يماني، هناء عبدالرحمن،(٢٠٠٦): **التدريب الالكتروني وتحديات العصر الرقمي**، ورقة عمل مقدمة لملتقى التدريب والتنمية، التدريب للعمل في المجتمع المعرفي ودورة في التنمية : الطموح والتحديات ، في الفترة من (١-٣) ، الجمعية السعودية ، الرياض.

٢٠٣- يوسف ، عيطة عبد المقصور وعصام محمد عبده خطاب، (٢٠١٨): برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم، **بحث منشور ،مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد (١٩٩) ، مصر .

٢٠٤- يوسف علي، (٢٠١١): تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، العراق.

٢٠٥- يونس وآخرون (٢٠٠٤): **المناهج (الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير)**. ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠٦- اليونسيف، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، (٢٠٠٩) : **الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج**، ط١ ،القاهرة.

المصادر الاجنبية :

200- Al-abed Al-kareem, E. & Omar, S. (2019). The effectiveness of a training program in evaluation for learning in improving primary school teachers' practice of evaluation strategies for learning (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos university, 13(2), 368-387

201- Alghraiben A.M (2012), "Brain Based Learning and Its Relation with Multipli Intelligences", International journal of psychological studies, vol.4, No 1.

202- Ali, R. & Kor, L. (2007). Association between Brain Hemisphericity ،Learning Styles and Confidence in Using Graphics Calculator for Mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology.

203- Anastas, N., Aslani, G., & Bahrami, A. (1988). A study on self-directed learning among preliminary schoolteachers in Esfahan. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 83,

204- Azer, Monir Fuad (2008): Alternative Assessment and the Pre-Service English Teacher Education Program.

205- bluvton, R: Denig , S. & Lovelace, M.(1991): Two sides of the same coin or different folks ?, Teachers college Record , Vol. 28, No. 3,pp. 9-15..

206- Campbell, velma-jean(2008), "The implication of Ned's "whole brain" model for violint teaching :acase stady" ,master's thesis, Stellenbosch university, south Africa.

207- Chen, C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, Learning ,and Performance Journal, 20(1), pp 11-25.

208-Choe , J & Chio , L (2011): Japanese College Students Thinking Styles , Psychological Reports, colfonia .

209-Cohen .T.J (2005): Thinking Styles Theory ,assessment of interface between intelligence and personality human development.

210-Embertson S., McChlery, S. & Vreken, N.(2000). Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis. Meditari Accountancy Research, 14(2) : 97-112.

211-Felder, R. & Henriques, E. (2010). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals, 28.

212-Felder, R. & Silverman, L. (1988): Learning and Teaching Styles in Engineering Education, Journal of Engineering Education, Vol. 78, No. 7, Pp. 674- 681.

213-Herrmann Campbell, velma-jean(2008), "The implication of Ned's "whole brain" model for violint teaching :acase stady" ,master's thesis, Stellenbosch university, south Africa.

214-Hnanj, R. (1994) 'High-paying nanny positions puncture fabric of family life in developing nations', Wall Street Journal, December 18.

215-Jossber , Donw. , (2010) : Brain Thinking http : / www. eric . ed . gov.

216-kara, N. (2009): Styles of Learning and Teaching, New York, John Wiley & Sons.

217-Keenwoy, P.; & Garcia, T.(2001). self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.

218-Kim , N. , (2014) : The Creative Brain , retrieved September , from : www. HBDI . com.

219-Kolp, A. Y. & Kolp, D. A. (2005): The Kolp Learning Styles Inventory- Version 3.1, Experience Based Learning Systems, Inc.

220-Martin.D. & potter. L. (1998) :How teachers can help students get their learning styles met at school and at home . Education. Vol. 118. NO. 4. Pp. 549-555.

221-Parravitera, M. & Esendal, E. (2010). Learning And Teaching Styles In Management Education: Identifying, Analyzing, And Facilitating. Journal of College Teaching & Learning, 5 (1) , 69-78.

222-Rayner. (1997). Matters of Style. ASEE Prism, 6(4) , 18 – 23.

223-rose, R. & Spurlin, J. (2010). Application, Reliability and Validity of the Index of Learning styles . Journal of Engineering Education , 21(1) , 103 – 112.

224-Schne, R.J . 1983) : Thinking styles , Reprinted Edition, UKA ,Cambridge University Press.

225-seelcuk. J. (2010) : Innovative teaching : Teaching at its best . Fducation . Vol. No. 4. Pp.616-625.

226-Siriwongs, P. (2015). Developing students' learning ability by dint of self- directed learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 197, 2074- 2079. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.577

227-song. N (2007), "Creativity and strategic thinking: Critical survival skills for every training professional", Herrmann international USA.

228-Strenber N. & Bonwell, C. (1992). How to I Learn Best: A Students Guide to Improved Learning. Colorado, Green Mountain Falls.

229-takcs, R. & Spurlin, J. (1999). Application, Reliability and Validity of the Index of Learning styles . Journal of Engineering Education , 21(1) , 103 – 112.

230-Vermunt, J.D. (1996): Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis, Higher Education Journal, No. 31, Pp. 25- 50.

231-wolters , F & Hewitt , E (2011): Learning and Thinking Styles : An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement , Educational Psychology .

232-Zhanj, N.(1994). Teaching and learning styles: VARK strategies.Christ church, New Zealand. Geltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R.& Grigorenko, L.

- **مواقع شبكة المعلومات العالمية**

- http://diae.net/
- https://www.attadbir.com
- www.eduteet.ofees.net
- www.eduteet.ofees.net
- Www.mahmoudfawzy.blogspot.com
- www.moe.gov.jo/Files/(12-10-2021)(3-42-05%20PM).pdf
- https://www.diae.events/events/65709 المؤتمر العلمي الدولي السابع الارتقاء بجودة التعليم طريق لبناء العراق الجديد، كلية التربية ابن رشد، ٢٠١٩

الملاحق

ملحق (١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا/ طرائق التدريس العامة /دكتوراه

م/ استبانة تحديد المشكلة

الأستاذ/الأستاذة .....المحترم

تحية طيبه:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ**(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)**، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في تدريس المواد الاجتماعية أرجو من حضرتكم أبداء آرائكم السديدة بإجاباتكم على الأسئلة الاتية :

س١/ هل لديك معرفة بمهارات التعلم الموجه ذاتياً ؟ ماذا تعرف عنها ؟

س٢/ كيف تراعي تنويع الانشطة والاساليب التدريسية في التدريس ، وهل تستخدم الوسائل الالكترونية في ذلك ؟

س٣/ كيف تواجه مشكلة عدم فهم وتقبل بعض الطلبة لأسلوبك التدريسي لموضوع معين ؟

س٤/ عندما يكون طلابك متكلين على المدرس وليس لديهم القدرة على الاعتماد على ذاتهم في عملية التعلم ، كيف تعالج ذلك ؟

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي **استبانة للمدرسين لتحديد الحاجات التدريبية**

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

طرائق التدريس العامة /دكتوراه

إستبانه إستطلاعية لتحديد الحاجات التدريبية لمدرسي المرحلة الثانوية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء بحث موسوم بـ (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)، ولما كان البرنامج التَّدريبي يعتمد في بنائه على معرفة الحاجات التَّدريبية للمدرسين في تدريس مواد الاجتماعيات، لذا يرجو الباحث منكم التعاون من خلال الإجابة على السؤال الآتي بموضوعية ودقة علمية ،ولكم جزيل الشكر والتقدير.

س/ ما الحاجات التّدريبية الأساسية لتطوير مهاراتكم في التعلم الموجه ذاتياً من وجهة نظركم؟

تعريف مهارات التعلم الموجه ذاتياً :-

- (النشاط التدريسي الذي يقوم به المدرس من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته التدريسية، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته) . (شراب ،٢٠١٣ :٣٢) .

.....

.....

.....

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ملحق (٣)

اختيار بعض من نماذج انماط التعلم المناسبة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية الأساسية

طرائق تدريس عامة دكتوراه

م/ استطلاع آراء الخبراء في اختيار نماذج انماط التعلم الصالحة للبرنامج التدريبي

الأستاذ .....المحترم

تحية طيبة .....

يروم الباحث إجراء بحثه بعنوان **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)** ونظراً لما تملكونه من خبرة ودراية في هذا المجال يرجو الباحث إبداء آرائكم في تحديد اربع نماذج هي الأنسب لموضوع بحثه الحالي.

مع الشكر والامتنان.....

الباحث

أحمد لطيف عبدالله

وفيما يلي تعريف لنماذج انماط التعلم :

- الطرائق المتبعة التي تؤكد على مراعاة أنماط تعلم جميع الطلبة داخل الصف الدراسي ويقوم النموذج علي أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم، حيث تحتوي النماذج على مجموعة من التوجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات مختلفة للفهم .(المالكي،٢٠١٢ : ٥٩-٦٠)

١. المالكي، فهد عبدالله العبدلي، (٢٠١٢): نمذجة العلاقات بين مداخل تعلُّم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة أم القرى، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة ام القرى.

٢. شاهين، عبد الحميد حسن، (٢٠١٠): **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية .

- سلسلة متصلة من الاجراءات يمر بها المتعلم طوال مدة الدرس ، وتسبب النماذج راحة للمتعلم لأنها تعتمد الجمع ما بين الطريقة التي يدرك بها الناس والطريقة التي يعالجون بها المعلومات، وهذه النماذج وهو الذي يكون الشكل المتوازن لنمط التعلم". (شاهين، عبدالحميد حسن، ٢٠١٠ :٩٣)
- يقدم النموذج إطاراً تعليمياً علاجيا وتشخيصياً ، ويعتمد علي نظرية مفادها أن كل متعلم يتعلم أفضل بطريقته الخاصة ، ولذلك يدعو إلي تشخيص الطرق المفضلة لدى المتعلم التي يتعلم بها بالشكل الأفضل ، واستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراء والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا المتعلم (شاهين، ٢٠١٠ :٨٤).

أما مهارت التعلم الموجه ذاتياً فهي :

"النشاط التعليمي الذي يقوم به المدرس من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته" . (شراب ،٢٠١٣، ٣٢) .

عرض للنماذج وهي :

ت	نماذج انماط التعلم	صالحة	غير صالحة
١	انموذج دن ودن "Dunn & "Dunn		
٢	انموذج كولب "Kolb"		
٣	انموذج مكارثي"McCarthy"		
٤	انموذج هوني وممفو "Honey & Mumford"		
٥	انموذج مايرز– بريجز "Myers – Briggs" (النمط مؤشر)(MBTI)		
٦	انموذج جريجورك Gregorc		
٧	انموذج "هل (Hill) "		
٨	انموذج "ليتري (Letteri) "		
٩	انموذج "أنتوستل (Entwistle) "		
١٠	انموذج "بيجز (Biggs) "		
١١	انموذج "جراشا وريتشمان" (Gracha& Riechman)		
١٢	انموذج "سيلفر وسترونج " (Strong & Silver)		
١٣	انموذج "ريدينج و راينر" (Rayner & Riding)		
١٤	انموذج " فيلدر وسيلفرمان" (Felder & Silverman)		
١٥	انموذج "فارك" (VARK)		

١٦	النماذج التكاملية		
١٧	انموذج هيرمان (Hermann)		
١٨	انموذج ستيرنبيرج Sternberg		

١- نموذج دن ودن Dunn" & "Dunn لأنماط التعلم:

بني هذا النموذج على أساس ان للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية والخصائص النمائية التي ينفرد بها عن غيره وتؤثر هذه الخصائص على كيفية تعلمه للمعلومات والمهارات الجديدة ، ويتكون هذا النموذج من (٢٠) عنصراً موزعة كما يلي :

- الأنماط البيئية وتضم العناصر التالية: الصوت – الضوء – درجة الحرارة – التصميم.
- الأنماط الوجدانية وتضم العناصر الآتية: الدافعية – المثابرة – المسؤولية – البنية.
- الأنماط الاجتماعية وتضم العناصر الآتية: الذات– الروح– المجموعة أو الفريق– النضج والتنويع.
- الأنماط الطبيعية أو الجسدية وتضم العناصر التالية : الحاجة لتناول الطعام والشراب – الحاجة للحركة – الوقت.
- الأنماط النفسية وتضم العناصر الآتية : الشمولي– التحليلي– كرة الدماغ – الاندفاعي – التأمل.

٢- نموذج كولب "Kolb" لأنماط التعلم (دورة التعلم) :

والافتراض الذي ينطوي تحت هذا النموذج هو أن التعلم يتشكل من أربعة أنماط ، لكن كل فرد يفضل واحدا من هذه الأنماط الأربعة استنادا إلى تفضيلاته المرتبطة ببعدين ، الإدراك والمعالجة ، حيث وجد أن الإدراك (مجرد/حسي) يرتبط بصنع القرار (التفكير/الشعور) في "نموذج مايرز، بريجز"، والأنماط الأربعة في "نموذج كولب" تبرز من خلال نوع السؤال الذي يتعلق بكل فئة : لماذا؟ ماذا؟ كيف؟ وماذا لو؟

وتكون الحصيلة أربعة أساليب تعلم وهي:

- النمط التشعبي أو التباعدي (أسئلة لماذا؟)
- النمط التمثيلي أو الاستيعابي (أسئلة ماذا؟)
- النمط التجميعي الخطي أو التقاربي (أسئلة كيف؟)
- النمط التكيفي أو الموائمة (أسئلة ماذا لو؟)

٣- **نموذج مكارثي "McCarthy"لأنماط التعلم:** (نموذج تصميم التعليم الـ (4MAT وفق النموذج الكلي للمخ .

وقد استهدف نموذج "McCarthy"لأنماط التعلم والزيادة المخية ، الإجابة على سؤال: "لماذا ينجح بعض المتعلمين ويرسب الآخرون؟" فقد لاحظت "McCarthy" أن بعض المتعلمين يظهرون ذكاء بطرائق لا تتماشى والبيئة التقليدية للتعلم، وقد انتهت إلى اقتراح بعدين لأنماط التعلم هما:

- بعد الإدراك (Perception):ويتضمن نمطين هما الحسي/الخبري، (Concrete/experiential) والمجرد/المفاهيمي (Abstract/ Conceptual)
- بعد العملية (Processing) : فيتضمن نمطين هما: الفعل والتأمل،(Action & Reflection)

٤- **نموذج هوني وممفو "Honey & Mumford " لأنماط التعلم:**

يركيزه على السلوكيات وصلاحيته للتطبيق والاستعمال في البيئات المدرسية وفهم التغيرات النمائية، ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعلم حيث تتمثل فيما يلي:

- نمط التعلم الفعال (النشط) (Activist) : يكتسب الأفراد المعرفة من خلال التعلم المبني على النشاط والتجريب .

- نمط التعلم (المتأمل) (Reflector) : يختار الأفراد العمل الذي يستلزم تجميع البيانات وتحليلها .
- نمط التعلم (النظري) (Theorist) : يفضل الأفراد التركيز على تحليل وتركيب المعلومات واصطناع أفكار جديدة .
- نمط التعلم (العملي) (Pragmatist) : يحتاج الأفراد إلى رؤية التطبيق المباشر لتعلمهم في مساعدتهم على رسم خطط للحلول العملية لمشكلاتهم.

٥- نموذج مايرز– بريجز لأنماط التعلم "Myers – Briggs" (النمط مؤشر) (MBTI) :

صنفا أنماط تعلم إلى نمطين هما:

أ. نمط التعلم المنبسط أو المتفتح Extraverts: يتسم بأنه حسي (Sensor)عقلاني (Thinker) إداركي ،(Perceiver).

ب. نمط التعلم الإنطوائي أو المنعزل Introverts : يتسم بأنه حدسي، (Intuitor)عاطفي (Feeler) تقريري ،(Judger)

٦- نموذج جريجورك Gregorc لأنماط التعلم:

يصور نموذج أنتوني جريجورك (Anthony Gregorc) بدقة أداة تقرير ذاتي تستخدم لقياس أنماط التعلم المعرفية (عمليات التعلم والتفكير)، وهذا التصور تم تصميمه لكي يساعد الأفراد على الفهم والتعرف على القنوات التي بواسطتها يستقبل ويعالج الأفراد، المعلومات بكفاءة ، وهذا التصور يبني على نظرية القدرات الوسيطة ، وتضم القدرات الوسيطة أربعة أنماط وهي: الحسي المنظم ، والحسي العشوائي ، والتجريدي المنظم ، والتجريدي العشوائي .

٧- نموذج "هل (Hill) " لأنماط التعلم:

ويحدد نموذج "Hill" المتعلمين في ثمانية وعشرين نطاقا مع وضع وتنظيم تفضيلاتهم المتشابهة في عنصر واحد، والثمانية وعشرين نطاقا هذه تنقسم إلى المكونات أو العناصر التالية:

الرموز النظرية (Theoretical Symbols) ، الرموز النوعية أو الكيفية (Symbols Qualitative) ، المحددات الثقافية (Cultural determinants) ووسائل أو أشكال الاستدلال (Modalities of Inference) (Cranston , E,1992,p247)

٨- نموذج "ليتري (Letteri) " لأنماط التعلم:

يرى "تشارلز ليتري (Letteri,1980) "التعلم من خلال نموذجه بوصفه معالجة للمعلومات (التخزين والاسترجاع للمعلومات) ، كما يرى أن هناك ست صور لمعالجة المعلومات تمتد من استقبال المدرك الحسي إلى الذاكرة طويلة المدى، والفشل في معالجة المعلومات في أية صورة من صور المعالجة يمثل عجز في اكتساب المهارة المعرفية، وحدد "Letteri" الأسلوب المعرفي للمتعلم في سبعة أبعاد معرفية مختلفة ثنائية القطب تشمل .

- الاستقلال – "Independence"
- الاعتماد على المجال – "Field Dependence"
- التركيز – "Focusing"
- الفحص– "Scanning"
- اتساع التصنيف – "Breadth of Categorisation"
- التعقيد المعرفي – "Cognitive Complexity"
- التبسيط – "Simplicity"
- التأمل – "Reflective"

- الاندفاع – "Impulsive"
- التسوية – "Leveling"
- الابراز – "Sharpening"
- تحمل الغموض – "Tolerant"
- عدم تحمل الغموض" Intolerant "

٩- نموذج "أنتوستل (Entwistle) " لأنماط التعلم:

قام "أنتويستل (Entwistle) "بوضع نموذج ثلاثي مؤسس على ثلاث طرق للتعلم:

- التعلم العميق (Deep Learning): ويتمثل في ثلاث عوامل دافعية (الدافعية الداخلية، التأثير المهني أو الوظيفي والفهم الشخصي) ، وثلاث عمليات تعلم (عمل ارتباط للأفكار عبر المادة ، الدقة في الفهم العميق للمادة ،والبحث عن المبادئ العامة) .
- التعلم الاستراتيجي (Strategic Learning) : ويتمثل في الرغبة للنجاح والفهم المركب والمؤلف من أجزاء مختلطة أو متفاوتة .
- التعلم السطحي (Surface Learning): ويتمثل في الخوف من الفشل والرغبة في إتمام المقرر الدراسي ويميل الطلاب إلى التعلم عن طريق"الصم" (استظهار من غير فهم) والتركيز على المهام الشخصية. (Ferguson ,E ,2002 ,p957) .

١٠- نموذج "بيجز (Biggs) " لأنماط التعلم:

وقام (Biggs) بإعداد نموذجه في أنماط التعلم والذي يتكون من ثلاثة عناصر وهي المدخلات – العمليات أو المعالجات – النتائج أو المخرجات ، بتوجيه هذه العناصر الثلاثة إلى خدمة عملية التعلم في الفصل الدراسي ، فالمدخلات تتعلق بالمكونات أو الأجزاء الرئيسية قبل حدوث التعلم ، والعمليات تتعلق بالمكونات

أو الأجزاء الرئيسية أثناء حدوث التعلم ، بينما المخرجات تتعلق بالنتائج بعد حدوث التعلم . وطبقا لهذا النموذج فإنه يوجد ثلاثة أنماط أو طرق للتعلم وهي :

- النمط السطحي (Surface): الذي يتضمن إعادة انتاج ما تم تعلمه لإشباع الحد الأدنى من الحاجات أو المتطلبات.
- النمط العميق (Deep): والذي يتضمن الفهم الحقيقي لما تم تعلمه.
- النمط التحصيلي (Achieving): الذي يتضمن استخدام الإستراتيجية التي سوف تزيد نجاح فرد ما في التحصيل إلى الحد الأعلى.

١١- نموذج "جراشا وريتشمان" (Gracha& Riechman) لأنماط التعلم:

ويرى (Grasha) في " Appelhans & Shmeck ,2002" أن أنماط التعلم يمكن أن توصف في ضوء (GRSLSS) بأنها مزيج من السمات و الصفات التي تنطبق على جميع الطلاب فكل شخص يمتلك كل أنماط التعلم ولكن بعض الأفراد قد يكون لديهم توازن في أنماط التعلم بينما معظم الأفراد يميلون تجاه واحد أو اثنين من أنماط التعلم .

وفيما يخص التصنيف السداسي لأنماط التعلم كما يذكر(Grasha& Yangarber– Hicks ,2000)

" فيتضمن التالي:

- نمط التعلم التنافسي (Compétitive): يصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي يؤدوا أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب الآخرين .
- نمط التعلم التعاوني (Collaborative):نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق المشاركة في الأفكار والمواهب ، وهم يتعاونون مع المعلمين ويفضلون العمل مع الآخرين .
- نمط التعلم المتجنب أو المتفادى:(Avoidant) يصف الطلاب غير المتحمسين لمحتوى التعلم والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي وغير المهتمين ، ويرتبكون من قبل ما يحدث في الفصل الدراسي .

- نمط التعلم عن طريق المشاركة (Particpant): يصف الطلاب الذين يحاولون أن يكونوا مواطنين جيدين ، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون .
- نمط التعلم المعتمد (Dependent) :يصف الطلاب الذين يظهرون قليلا من حب الاستطلاع الذهني ويتعلمون فقط ما هو مطلوب، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة ويعتمدون على تقارير السلطة كخيوط مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه.
- نمط التعلم المستقل (Independent) : يصف الطلاب الذين يميلون إلى التفكير بأنفسهم ويثقون في قدراتهم على التعلم ويفضلون تعلم المحتوى الذين يشعرون بأنه مهم ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر الدراسي

١٢-نموذج "سيلفر وسترونج " (Strong & Silver) لأنماط التعلم:

حيث يتكون من أربعة أنماط وهي كما يلي:

- نمط السيطرة (التمكن) (The Mastery Style) حيث يتشرب المتعلم المعلومات عن طريق الحواس، ويعالجها بطريقة متسلسلة أو متتابعة خطوة– خطوة، ويحكم على أهمية التعلم بمصطلحات واضحة وعملية.
- نمط الفهم (The Understanding): يركز المتعلم أكثر على الأفكار والنظريات ويتعلم خلال عملية الاستطلاع والاستنباط والاختبارات ويقيم التعلم بمعايير منطقية ويستخدم الأدلة.
- نمط التعبير عن الذات (The Self Expressive Style):يبحث المتعلم عن الصورة أو الفكرة المتضمنة في التعلم فيستخدم المشاعر والعواطف لبناء أفكار ونواتج جديدة وتقييم عملية التعلم طبقا للأصالة، الجمال والقدرة على المفاجأة والبهجة.
- النمط الاجتماعي (The Interpersonal Style): يفضل المتعلم أن يتعلم اجتماعيا، ويقيم التعلم بمصطلحات من الممكن استخدامها في مساعدة الآخرين(Silver,H,& Al,1997,pp22–27).

١٣-نموذج "ريدينج و راينر" (Rayner & Riding) لأنماط التعلم :

قام "Riding & Rayner" عام ١٩٩٨ بتقسيم أنماط التعلم إلى أربعة فئات تبعاً للتوجه نحو الدراسة والتفضيلات التدريسية والمهارات المعرفية ، ومع ذلك فإن مجالهما الرئيسي هو تركيز الفكر على النمط المعرفي والذي قاما بتقسيمه إلى أوجه مرتبطة بالتنظيم المعرفي، ويتضمن ذلك بعد كلي/ تحليلي (Holist/Analytic) ، وأوجه التمثيل الذهني الذي يتضمن بعد لفظي/ تخيلي (Verbal/Imagery) حيث يرى "Riding & Rayner" عام ١٩٩٨ أن أنماط التعلم يجب أن ينظر إليها كمجموعة فرعية ملازمة لمركز الاهتمام الرئيسي وهو الأنماط المعرفية.

- بعد كلي – تحليلي: يتعلق بما إذا كان الفرد يميل إلى معالجة المعلومات ككل أو في أجزاء، بينما بعد.
- لفظي – تخيلي: يتعلق بميل الفرد إلى تمثيل المعلومات أثناء التفكير سواء لفظيا أو في صور ذهنية، ولقياس هذين البعدين تم استخدام مقياس تحليل الأساليب المعرفية (CSA) (Styles Analysis Cognitive)، وهو مقياس مبرمج على الكمبيوتر، حيث يتم من خلاله عرض عبارات المقياس وتوضيح كيفية الاستجابة، ويقوم الكمبيوتر بتحليل الاستجابات ويحدد الأنماط المعرفية.

(Riding,R,&,Pearson,F1994,pp413-425)

١٤-نموذج " فيلدر وسيلفرمان" (Felder & Silverman) لأنماط التعلم:

حيث يعد أحد النماذج المستعملة على نحو واسع لوصف أنماط التعلم، وطبقا لهذا النموذج هناك خمسة أبعاد لأنماط التعلم .

- النمط الحسي (Sensing Learners):يتسم بأنه: مادي، عملي، موجه نحو الحقائق والإجراءات، في مقابل الأسلوب الحدسي (Intuitive Learners) الذي يتسم بأنه: مفاهيمي، اختراعي، موجه نحو النظريات والمعارف.

- النمط البصري (Visual Learners):يتسم بأنه : يفضل العروض البصرية والمواد التعليمية المصورة، والمخططات، وخرائط التتابع (Flow Chart) ، في مقابل الأسلوب اللفظي (Verbal Learners)ويتسم بأنه: يفضل العروض الكتابية اللفظية.
- النمط الاستدلالي (Inductive Learners): يتسم بأنه: يفضل العروض التي تتدرج من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، في مقابل النمط الاستنتاجي (Deductive Learners) حيث يتسم بأنه: يفضل العروض التي تتدرج من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص .
- النمط النشط (Active Learners): يتسم بأنه: يتعلم من خلال التعامل مع الأشياء الخارجية، والعمل مع الآخرين، في مقابل النمط التأملي (Reflective Learners) الذي يتسم بأنه: يتعلم من خلال التفكير في الأشياء، والعمل مستقلا.
- النمط التتابعي (Sequential Learners): يتسم بأنه: خطي، منظم، مرتب، تتابعي (تسلسلي)، في مقابل النمط الشمولي (Global Learners) ، حيث يتسم بأنه: كلي، ومنظومي التفكير .

١٥-نموذج "فارك" (VARK) لانماط التعلم :

ويقوم النموذج على مبدأ التركيز على الوسائط الحسية الإدراكية التي يميل المتعلم للتعلم وفقها، وتمثل طريقة تمثيل الدماغ للخبرة الممارسة، وأساليب التقاط المنبهات بهدف استيعابها، وطريقة الفرد التي يفضلها في تنظيم ومعالجة الخبرات والمعلومات وقد أطلق على المقياس اسم (VARK) ويتكون من ١٣ فقرة لكل منها أربعة بدائل يحدد في هذه البدائل النمط المفضل لدى الطالب في حل مشكلته أو الموقف الذي يواجهه، ويعتمد بدرجة عالية على الطريقة التي يفكر بها أو يستوعبها.

وبناء عليه؛ تم تصنيف المتعلمين حسب ميولهم وتفضيالتهم على استجاباتهم للمقياس وفق أربعة أنماط تعلم هي:

- النمط البصري (V) Visual وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- النمط السمعي (A) Auditory وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

- النمط القرائي/ الكتابي (R) Write/Read وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات .
- النمط العملي (K) Kinesthetic وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات .

وتركز هذه الأنماط على وسائط حسية إدراكية، يفضلها المتعلم في استيعابه للمعلومات والخبرات ومعالجتها وتخزينها بهدف حدوث التعلم المرغوب .

١٦-النماذج التكاملية لأنماط التعلم :

ترتكز النماذج التكاملية على المخ وبالأخص على وظائف النصفين الكوريين Hemispheres الأيمن والأيسر في تفسير الفروق الفردية في التعلم، فالمخ يتحكم في كافة الأنشطة، وهو بالفعل مركز السلوك والمكان الذي يجب أن تكتشف فيه أسباب السلوك الإنساني فهو أكثر أهمية من أجزاء الجسم الأخرى من حيث دوره في تحديد سلوك الإنسان (الزيات، ١٩٩٥، ٨٤) .

وفي ضوء التخصص الوظيفي لنصفي المخ ظهرت عدة نماذج لتوجيه الأفراد خاصة الطلاب بما يسمح بزيادة الفاعلية الشخصية ومن هذه النماذج الآتي:

أ. نموذج" تورانس "Torrance":"يعتبر"بول تورانس "Paul Torrance" "أول من استخدم نمط التعلم والتفكير واعتبره مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات (Information Processing) ولقد اهتم "تورانس" بفكرة وظائف نصفي الدماغ، ويرى أن الأشخاص يميل بعضهم إلى استخدام أحد نصفي الدماغ على حساب النصف الآخر في عملية التعليم والتفكير(Gouzien,J,L,1991,P114).

ب. نموذج "هوبر "Hopper": "قامت "كارولين هوبر" (Hopper ,1998) بوضع نموذج أوضحت من خلاله أن إحدى الطرق المهمة لفحص أنماط التعلم بعناية بغرض تحسينها وتصحيحها هو تحديد السيطرة المخية (Hemispheric Dominance) بمعنى هل الفرد يميل إلى استعمال النصف الأيمن

أم النصف الأيسر للمخ؟ فبالرغم من أن النصفين الكرويين للمخ يعملان معا، إلا أن كل جانب من جانبي المخ له وظيفة مختلفة ويعالج المعلومات بشكل مختلف عن الجانب الأخر .

١٧-انموذج هيرمان (Hermann) لأنماط التعلم :

ومن خلال الدمج بين نظرية (بول ماكلين) ونظرية (روجر سبيري). قسم هيرمان الدماغ الى اربعة اقسام علوي ايمن وايسر وسفلي ايمن وايسر . محدداً رمزاً ولوناً وسمات اساسية للتعلم والتفكير تميز كل منطقة عن غيرها، واستخدم هيرمان الألوان لأنه كان رساما مشهورا، اذ ان لكل لون من الألوان الأربعة دلالات خاصة به وكالآتي:

أ. الجزء الأيسر العلوي يرمز له (A) لونه باللون الأزرق الذي يدل على الحكمة والعلم ليدل على العقلية التحليلية المنطقية.

ب. الجزء الأيسر السفلي يرمز له (B) لونه باللون الأخضر ويدل على القيادة والإدارة للأوضاع فهو اللون السائد على اليابسة لذلك أطلق عليه العقلية التنفيذية التنظيمية.

ت. الجزء الأيمن السفلي ويرمز له (C) لونه باللون الأحمر ويرتبط هذا اللون بالنار والحرارة والدفءوهو يثير المشاعر والأحاسيس والتعاطف فانه يدل على العقلية الإنسانية العاطفية.

ث. الجزء الأيمن العلوي ويرمز له (D) لونه باللون الأصفر وهو من الألوان الدافئة وكونه مرتبطا بالشمس وانتشار أشعتها فهو يمتازبالرؤية الواسعة للتفكير والإبداع، وبذلك يدل هذا اللون على العقلية الإبداعية.

(Hermann, 2010:79-85)

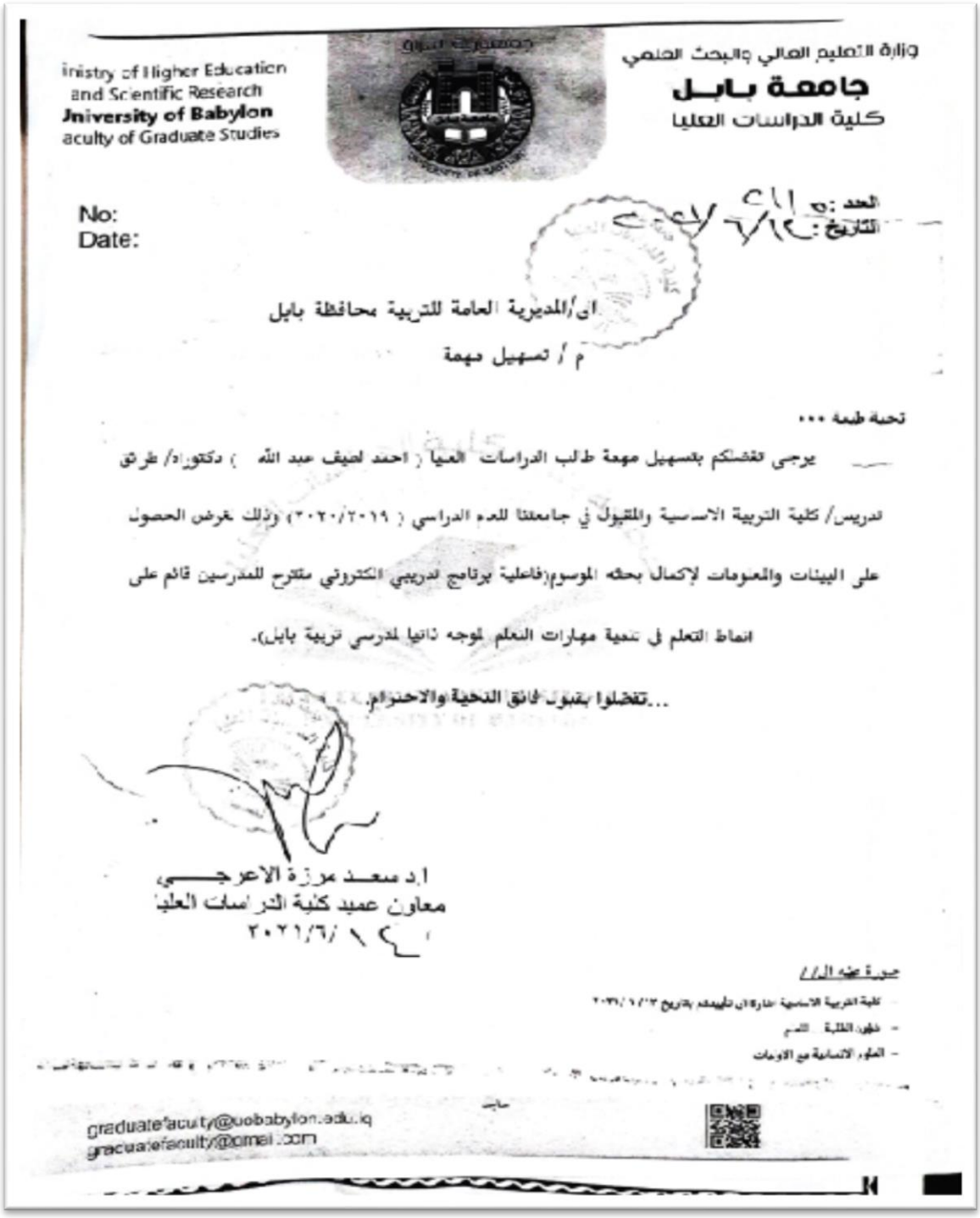
١٨-انموذج ستيرنبيرج Sternberg لأنماط التعلم :

صنفت نظرية ستيرنبرج أنماط التعلم إلى ثلاثة عشر نمطاً يتصف كل منها بعدد من الخصائص، متضمنة في خمسة مجالات تتصل بعلاقة السلطة بالمجتمع، وتوصل إليها ستيرنبرج من خلال التحليل العاملي (Analysis Factor) وهي:

- الشكل (Form) شكل الحكومة الذاتية العقلية: ويشتمل على اربعة انماط تفكير، هي: الملكي أو السيادي (Monarchic) ، والهرمي او التسلسلي (Hierarchic) ، والاحتكاري او الأحادي (Anarchic)والفوضوي ، (Oligarchic).
- الوظيفة (Function) وظيفة حكومة الذات العقلية: وتشتمل على ثلاثة انماط من التفكير: التشريعي (Legislative)، والتنفيذي (Executive) ، والقضائي. (Judicial)
- المستوى(Level) مستويات حكومة الذات العقلية: وتتضمن نمطي التفكير العالمي (Global) ، والمحلي (Local) .
- الميل (Leaning) الميل او النزعة لحكومة الذات العقلية: ويتضمن نمطين: المتحرر (Liberal) ، والمحافظ(Conservation).
- المجال (Scope) مجال حكومة الذات العقلية: ويتضمن نمطين: الداخلي (Internal) ، والخارجي (External، Sternberg, 1997)) .

ملحق (٤)

كتاب تسهيل مهمة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

Inistry of Higher Education
and Scientific Research
Jniversity of Babylon
aculty of Graduate Studies

العدد :
التاريخ :

No:
Date:

الى/المديرية العامة للتربية محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا (احمد لطيف عبد الله) دكتوراه/ طرق تدريس/ كلية التربية الاساسية والمقبول في جامعتنا للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠) وذلك لغرض الحصول على البيانات والمعلومات لإكمال بحثه الموسوم(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم لموجه ثانويا لمدرسي تربية بابل).

...تفضلوا بقبول فائق الشكر والاحترام

أ.د سعد مرزة الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢١/٦/

صورة عنه الى /
- كلية التربية الاساسية مع الاوراق المرفقة بتاريخ ٢٠٢١/٦/٢
- شؤون الطلبة العلم
- العلوم الانسانية مع الاوراق

graduatefacuity@uobabylon.edu.iq
graduatefaculty@omail.com

ملحق (٥)

استمارة معلومات لإجراء التكافؤ بين مدرسي مجموعة البحث

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه
طرائق التدريس العامة

م / استمارة المعلومات الخاصة بالمدرسين

الأستاذ المحترم .....

يرجو الباحث تعاونكم في الاجابة على هذه الاستمارة وستكون المعلومات محددة لأغراض البحث العلمي فقط

١) الاسم :

٢) اسم المدرسة ٣) التولد : / /

٤) التحصيل العلمي : بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

٥) الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

٥) التخصص : جغرافيا ☐ تاريخ ☐

٦) عدد سنوات الخدمة : ٣ – ٧سنة ☐ ٨–١٢ سنة ☐ ١٣فأكثر سنة ☐

٧) الصفوف التي تقوم بدريسها: .....

س١/ هل اشتركت في برنامج تدريبي تناول انماط التعلم :

نعم :..... لا :.....

ماهي :.....

أين :.....

متى :.....

ما مدتها :.....

س٢/ هل اشتركت في دورات وبرامج تدريبية أخرى :

نعم :..... لا :.....

ماهي :.....

أين :.....

متى :.....

ما مدتها :.....

س٣/ هل لديك جهاز حاسوب في المنزل او جهاز ذكي من الهواتف النقالة .

نعم: ..... لا: .....

س٤/ هل يتوفر لديك اتصال مستمر بالشبكة العالمية (الانترنت) دائمة في المنزل او في جهاز الموبايل الخاص بك .

نعم: ..... لا: .....

س٥/ مستوى المهارة في استخدام الحاسوب والبرامج الالكترونية :

متقدم ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

مع فائق الشكر والاحترام

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ملحق (٦)

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا / دكتوراه طرائق تدريس عامة

استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس التعلم الموجه ذاتياً (بصيغته الاولية)

الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث اجراء بحث بعنوان **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)** ، ولتحقيق ذلك فقد قام بأجراء تطوير على مقياس التعلم الموجه ذاتياً: إعداد ويليامسون (Williamson, 2007) المترجم من قبل (العتيبي ، ٢٠١٥) ، والمقنن على البيئة العربية، ليناسب البيئة العراقية ، ومجتمع البحث .

ولقد عرف (شراب، ٢٠١٣) التعلم الموجه ذاتياً "النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته" . (شراب ،٢٠١٣، ٣٢) ويتكون المقياس من(٥٦) فقرة، اعطيت لكل فقرة (٥) بدائل يختار المستجيب البديل الذي ينطبق عليه ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، يرجى تفضلكم بإبداء أراءكم بشأن مدى ملائمة هذا المقياس في قياس ما اعد لأجله، أو أي ملاحظات اخرى ..... مع شكري وامتناني لحضرتكم.

الباحث

احمد لطيف عبدالله

مهارات التعلم الموجه ذاتياً :

هي المهارات والكفايات اللازمة للمتعلم، والتي تساعده على أن يكون مسؤولاً عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين؛ لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقًا. ولغايات هذا البحث تم تعريف كل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتيا إجرائيا، على أنها الدرجة التي يحصل المتعلم عند الإجابة على فقرات كل مهارة في مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيا المعد من قبل ويليامسون (Williamson,2007) والمطور من قبل الباحث .

ويعد هذا المقياس من أبرز المقاييس المستخدمة في تحديد مهارات التعلم الموجه ذاتياً، واحتوى هذا المقياس على (٥٦) فقرة، موزعة على (٥) مهارات أساسية، وهذه المهارات هي:

أولاً: مهارة الوعي بالذات (Awareness-Self) : تُمثل هذه المهارة مدى فهم المدرسين للعوامل التي تسهم في جعلهم موجهين ذاتياً للتعلم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١.	استطيع تحديد احتياجاتي المهنية.			
٢.	لدي القدرة على اختيار افضل طريقة من اجل تطوير نفسي مهنياً.			
٣.	اعتبر دور عضو هيئه التدريس هو تيسير التعلم، وليس فقط تقديم المعلومات.			
٤.	اطلع باستمرار على كل ما هو جديد من مصادر المعلومات.			
٥.	أعد نفسي مسؤولا عن تعلمي الذاتي.			
٦.	اعد نفسي مسؤول عن تحديد نقاط ضعفي في التدريس.			
٧.	استطيع ان احافظ على دافعيتي الذاتية للتعلم.			
٨.	لدي القدرة على التخطيط ووضع اهدافي المهنية .			
٩.	أشعر بضرورة الحصول على اوقات استراحة في اثناء الفترات الطويلة من العمل .			
١٠.	اربط خبرتي الشخصية بالمعلومات الجديدة التي تعلمتها.			
١١.	أشعر انني اتعلم اكثر أثناء العمل.			

ثانياً: مهارة استخدام استراتيجيات التعلم (Learning Strategies) : تتمثل هذه المهارة بطبيعة الاستراتيجيات المتنوعة، التي يجب أن يتبناها المدرسين ؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً في عمليات تعلمهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١.	اشارك الطلبة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة اثناء عملية التدريس.			
٢.	أشارك في حلقات النقاش مع الزملاء.			
٣.	اجد لعب الادوار وسيلة مفيدة للتعلم المعقد .			
٤.	اجد ان جلسات التعلم الذاتية اكثر فعالية من الاستماع للمحاضرة.			
٥.	اشعر بان التحمس في التدريس فعالا في توجيه تعلمي ذاتياً.			
٦.	اجد ان التدريس من خلال اسلوب دراسة الحالة فعالا في التعلم.			
٧.	تقودني الدوافع الداخلية نحو تطوير وتحسين مهاراتي الذاتية.			
٨.	أقابل المشكلات كنوع من التحدي في تطوير ذاتي .			
٩.	أنظر تطويري الذاتي بطريقة تساعدني في تطوير مفهوم التعليم المستمر.			
١٠.	يعد استخدام الخريطة العقلية طريقه فعاله في تعليم الطلبة.			
١١.	اجد أن تكنولوجيا التعليم التفاعلية الحديثة تعزز من تعلم الطلبة.			
١٢.	لدي القدرة على تحديد استراتيجيات التعلم الذاتي المناسبة للطلبة.			

ثالثاً: مهارة تطبيق أنشطة التعلم (Activities Learning) : تُمثل هذه المهارة مدى انخراط المدرسين بمجموعة من أنشطة التعلم، التي تسهم في جعلهم موجهين ذاتياً في عمليات التعلم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١.	اقوم بحل ومراجعه الانشطة التعليمية باستمرار.			
٢.	اعمل على تحديد النقاط الهامه عندما اراجع وحده جديده في الكتاب المدرسي.			
٣.	استخدام اسلوب التظليل كطريقة من اجل استيعاب الكم الكبير من المعلومات.			

٤.	لدي القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات بفعالية.			
٥.	يزداد تركيزي واهتمامي عندما اراجع محتوى دراسيا صعباً			
٦.	ألخص افكاري، و أدون ملاحظاتي عن المواضيع الجديدة			
٧.	استمتع بتحليل المعلومات الواردة في فقرات النص التعليمي			
٨.	لدي القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي			
٩.	اعمل على طرح اسئلة مرتبطة بموضوع الدرس			
١٠.	لدي القدرة على التعبير عن افكاري بفاعلية من خلال الكتابة على السبورة			
١١.	انا قادر على تحليل ونقد الافكار، والمعلومات، وخبرات التعلم الجديدة			
١٢.	لدي عقل متفتح يتقبل وجهات نظر المتعلمين			

رابعاً: مهارة التقييم(Evaluation) : تُظهر هذه المهارة السمات المحددة للمدرسن، التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١.	أقيم نفسي قبل ان احصل على تغذيه راجعة من المشرفين			
٢.	انا قادر على تحديد مجالات القوة والضعف لدي			
٣.	انا قادر على مراقبة مدى تقدمي في مهنة التدريس			
٤.	اجد ان التعلم والفشل يحفزاني على التعلم الافضل			
٥.	اعتبر النقد اساساً لحدوث التحسن في التدريس			
٦.	استطيع ان ارصد ما حققته من اهداف تربوية			
٧.	اقوم بتقييم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف			
٨.	اتفحص ملف انجازاتي لأراجع مستوى تقدمي			
٩.	استعرض وانقد الانشطة التربوية وأتأكد منها باستمرار			
١٠.	اجد التعلم الجديد تحدياً لي			
١١.	تشجعني نجاحات الزملاء على التطوير الذاتي			

خامساً: مهارة العلاقات الشخصية (Interpersonal Skills) : وتعتبر هذه المهارة شرطاً مسبقاً للمدرسين؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً، وتتمثل بمدى قدرتهم في التعامل مع الآخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١.	انا قادر على تحديد دوري داخل الجماعة			
٢.	يساعدني التفاعل مع الطلبة في تطوير القدرة على التخطيط للتدريس			
٣.	استفيد من اي فرص تتاح لي			
٤.	أدرك ما هو جيد في الاخرين			
٥.	احتاج الى مشاركة وتبادل المعلومات مع الآخرين			
٦.	انا قادر على التعبير عن وجه نظري بحرية			
٧.	اجد من السهولة أن اشارك العمل مع الآخرين			
٨.	لدي القدرة على التواصل لغويا مع الزملاء اثناء النقاش			
٩.	أحافظ على العلاقات الجيدة مع الاخرين			
١٠.	انا ناجح في التواصل اللفظي مع الاخرين			

مع فائق الشكر والاحترام

الباحث

احمد لطيف عبدالله

الملحق (٧)

مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً (بصيغته النهائية)

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا/دكتوراه

عزيزي المدرس

تحية طيبة ..

يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات التي يهدف الباحث من خلالها التعرف على مدى تطور وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسي الاجتماعيات، وذلك من خلال قراءة الفقرات قراءة جيدة والاجابة عنها بما يتناسب وقدرتك المهارية، وتم وضع خمسة بدائل امام كل فقرة من فقرات المقياس يتم اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة وذلك من خلال وضع علامة (✓) امام البديل المناسب، ويرجى الاجابة بدقة وعدم ترك اي فقرة دون حل ... علماً ان اجاباتك على الفقرات الهدف منها البحث العلمي ..... وليس لها علاقة بالتحصيل الاكاديمي داخل المدرسة ..... مع الشكر الجزيل.

مثال توضيحي:

يتم وضع علامة (✓) امام البديل المناسب الذي ينطبق عليك بشكل دائمي الموجود امام كل فقرة وكما موضح بالمثال الاتي:

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لاتنطبق علي ابداً
١	استطيع تحديد احتياجاتي المهنية		✓			

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ت	الفقـرات	تنطبق علي دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لاتنطبق علي ابداً
١	استطيع تحديد احتياجاتي المهنية					
٢	لدي القدرة على اختيار افضل طريقة من اجل تطوير نفسي مهنياً					
٣	اعتبر دور عضو هيئه التدريس هو تيسير التعلم، وليس فقط تقديم المعلومات					
٤	اطلع باستمرار على كل ما هو جديد من مصادر المعلومات					
٥	أعد نفسي مسؤولا عن تعلمي الذاتي					
٦	اعد نفسي مسؤول عن تحديد نقاط ضعفي في التدريس					
٧	استطيع ان احافظ على دافعيتي الذاتية للتعلم					
٨	لدي القدرة على التخطيط ووضع اهدافي المهنية .					
٩	أشعر بضرورة الحصول على اوقات استراحة في اثناء الفترات الطويلة من العمل .					
١٠	اربط خبرتي الشخصية بالمعلومات الجديدة التي تعلمتها					
١١	أشعر انني اتعلم اكثر أثناء العمل					
١٢	اشارك الطلبة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة اثناء عملية التدريس					
١٣	أشارك في حلقات النقاش مع الزملاء					
١٤	اجد لعب الادوار وسيلة مفيدة للتعلم المعقد					
١٥	اجد ان جلسات التعلم الذاتية اكثر فعالية من الاستماع للمحاضرة					
١٦	اشعر بان التحمس في التدريس فعالا في توجيه تعلمي ذاتياً					
١٧	اجد ان التدريس من خلال اسلوب دراسة الحالة فعالا في التعلم					
١٨	تقودني الدوافع الداخلية نحو تطوير وتحسين مهاراتي الذاتية					

ت	الفقـرات	تنطبق علي دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لاتنطبق علي ابداً
١٩	أقابل المشكلات كنوع من التحدي في تطوير ذاتي					
٢٠	أنظر تطويري الذاتي بطريقة تساعدني في تطوير مفهوم التعليم المستمر					
٢١	يعد استخدام الخريطة العقلية طريقه فعاله في تعليم الطلبة					
٢٢	اجد أن تكنولوجيا التعليم التفاعلية الحديثة تعزز من تعلم الطلبة					
٢٣	لدي القدرة على تحديد استراتيجيات التعلم الذاتي المناسبة للطلبة					
٢٤	اقوم بحل ومراجعه الانشطة التعليمية باستمرار					
٢٥	اعمل على تحديد النقاط الهامه عندما اراجع وحده جديده في الكتاب المدرسي					
٢٦	استخدام اسلوب التظليل كطريقة من اجل استيعاب الكم الكبير من المعلومات					
٢٧	لدي القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات بفعالية					
٢٨	يزداد تركيزي واهتمامي عندما اراجع محتوى دراسيا صعباً					
٢٩	ألخص افكاري، و أدون ملاحظاتي عن المواضيع الجديد في الهومش					
٣٠	استمتع بتحليل المعلومات الواردة في فقرات النص التعليمي					
٣١	لدي القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي					
٣٢	اعمل على طرح اسئلة مرتبطة بموضوع الدرس					
٣٣	لدي القدرة على التعبير عن افكاري بفاعلية من خلال الكتابة على السبورة					
٣٤	انا قادر على تحليل ونقد الافكار، والمعلومات، وخبرات التعلم الجديدة					
٣٥	لدي عقل متفتح يتقبل وجهات نظر المتعلمين					
٣٦	أقيم نفسي قبل ان احصل على تغذيه راجعة من المشرفين					

ت	الفقـرات	تنطبق علي دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لاتنطبق علي ابداً
٣٧	انا قادر على تحديد مجالات القوة والضعف لدي					
٣٨	انا قادر على مراقبة مدى تقدمي في مهنة التدريس					
٣٩	اجد ان التعلم والفشل يحفزاني على التعلم الافضل					
٤٠	اعتبر النقد اساساً لحدوث التحسن في التدريس					
٤١	استطيع ان ارصد ما حققته من اهداف تربوية					
٤٢	اقوم بتقييم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف					
٤٣	اتفحص ملف انجازاتي لأراجع مستوى تقدمي					
٤٤	استعرض وانقد الانشطة التربوية وأتأكد منها باستمرار					
٤٥	تشجعني نجاحات الزملاء على التطوير الذاتي					
٤٦	انا قادر على تحديد دوري داخل الجماعة					
٤٧	يساعدني التفاعل مع الطلبة في تطوير القدرة على التخطيط للتدريس					
٤٨	أدرك ما هو جيد في الاخرين					
٤٩	احتاج الى مشاركة وتبادل المعلومات مع الآخرين					
٥٠	انا قادر على التعبير عن وجه نظري بحرية					
٥١	اجد من السهولة أن اشارك العمل مع الآخرين					
٥٢	لدي القدرة على التواصل لغويا مع الزملاء اثناء النقاش					
٥٣	أحافظ على العلاقات الجيدة مع الاخرين					
٥٤	انا ناجح في التواصل اللفظي مع الاخرين					

ملحق رقم (٨)
كتاب تسهيل مهمة

جمهورية العـــراق
وزارة التـربيـــة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب/شعبة البحوث والدراسات التر
العدد : ٤/٣/٤١/ ١٧٧٢٠
التاريخ : ٢٠٢١/ ٦/ ١٦

الى / ادارات المدارس المتوسطة والاعدادية والثانوية للبنين
في قضاء الهاشمية

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتابي جامعة بابل / كلية الدراسات العليا المرقمين ٢١١٥ في ٢٠٢١/٦/١٤ و٢١٥٩ في ٢٠٢١/٦/١٦ نرجو تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الدكتوراه (احمد لطيف عبد الله حسن) طرائق التدريس العامة / كلية التربية الاساسية والمقبول للعام الدراسي (٢٠١٩ ــ ٢٠٢٠) لغرض تطبيق بحثه الموسوم (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعليم في تنمية مهارات التعليم الموجه ذاتيا لمدرسي تربية بابل) وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم ... مع التقدير .

مهدي صالح داخل العوادي
المدير العام

نسخة منه الى
جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
مكتب السيد المدير العام مع التقدير .
السيد المعاون الفني ..... مع التقدير
قسم الاشراف الاختصاصي ــ لنفس الغرض أعلاه ... مع التقدير
قسم التخطيط التربوي / الاحصاء ... لنفس الغرض أعلاه ... مع التقدير
قسم تربية الهاشمية / الاحصاء ... لنفس الغرض أعلاه .... مع التقدير
السيد (أحمد لطيف عبد الله) مع التقدير .
قسم الاعداد و التدريب / شعبة البحوث ــ الملف الدوار

E.mail:babylon41training@gmail.com

ملحق (٩)

استبانة آراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية لمادة البرنامج التدريبي القائم على انماط التعلم

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا / دكتوراه

طرائق التدريس العامة

م/استبانة آراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)** ولما يجده الباحث فيكم من دقة وأمانة علمية فضلا عن خبرتكم ، يرجو التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الأهداف السلوكية وصياغتها وتمثيلها للمستويات المعرفية لمفردات البرنامج التدريبي، على وفق تصنيف (Bloom) للمستويات الستة الاتية : (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) في المجال المعرفي .

مع شكر الباحث وامتنانه.

الاسم الثلاثي :.....

التخصص :.....

الكلية /الجامعة :.....

الباحث

احمد لطيف عبدالله

الوحدة الاولى : - ١- تعريف بالبرنامج وتوضيح للبرامج الالكترونية.

٢- انماط التعلم وتصنيفاتها ونماذجها

جعل المتدرب قادراً على ان :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١.	يتعرف على التدريب الالكتروني .	تذكر			
٢.	يتعرف على البرامج الالكترونية المستخدمة في التعليم الالكتروني .	تذكر			
٣.	يثبت برنامج **ون نوت** في جهازه الخاص.	تطبيق			
٤.	يثبت برنامج **كوكل ميت** في جهازه الخاص.	تطبيق			
٥.	يتعرف كيف يستخدم برنامج **ون نوت** اثناء التدريب .	تذكر			
٦.	يتعرف كيف يستخدم برنامج **كوكل ميت** اثناء التدريب .	تذكر			
٧.	يهتم بالبرنامج الالكتروني لاستخدامه في التدريب الالكتروني.	فهم			
٨.	يعمل على تثبيت البرامج الالكترونية في جهازه الخاص.	تطبيق			
٩.	يفاضل بين التدريب المباشر والتدريب الالكتروني .	تقويم			
١٠.	يعرف مفهوم انماط التعلم .	تذكر			
١١.	يتعرف على مفهوم نماذج انماط لتعلم .	تذكر			
١٢.	يتعرف على اهم العوامل المؤثرة في انماط التعلم .	تذكر			
١٣.	يطلع على الاطر النظرية والفكرية لأنماط التعلم .	تذكر			
١٤.	يتعرف على دور المدرس في ضوء انماط التعلم .	تذكر			
١٥.	يعطي رايه حول انماط التعلم .	تقويم			
١٦.	يستنتج سمات المدرس في ضوء انماط التعلم .	تحليل			
١٧.	يتعرف على اساليب التقويم في ضوء انماط التعلم .	تذكر			
١٨.	يكتب تقريرا عن انماط التعلم .	تركيب			
١٩.	يمارس التدريب الالكتروني عملياً	تطبيق			
٢٠.	يقلد المدرب في استخدام برنامج **ون نوت** اثناء التدريب .	تطبيق			
٢١.	يجرب التدريس بأنماط التعلم المختلفة التي تزيد من الاداء التدريسي في لدى المدرس .	تطبيق			

٢٢.	تقدير دور علماء التربية وعلم النفس في توظيف استراتيجيات التدريب الالكتروني الحديثة.	تقويم			
٢٣.	يرغب في متابعة التوجيهات التربوية الحديثة بخصوص انماط التعلم .	تحليل			
٢٤.	يميز بين اصناف انماط التعلم .	تقويم			

الوحدة الثانية : انماط التعلم الحسي الادراكي - (انموذج فارك)

جعل المتدرب قادراً على ان :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١.	يبين مفهوم نموذج **فارك** لأنماط التعلم.	فهم			
٢.	يتعرف انماط نموذج **فارك** .	تذكر			
٣.	يعرف خصائص كل نمط في الانموذج.	تذكر			
٤.	يعرف الاستراتيجيات المفضلة لأصحاب كل نمط	تذكر			
٥.	يحدد مميزات كل نمط من انماط نموذج **فارك**.	تذكر			
٦.	يبين احتياجات اصحاب هذا النمط للتعلم .	فهم			
٧.	يوضح اهمية فهم المدرس لنمط تعلمه	فهم			
٨.	يبين دور المدرس في تعلم اصحاب انماط انموذج **فارك** .	فهم			
٩.	يعطي امثلة لأنشطة صفية لتفعيل انماط **فارك** للتعلم .	فهم			
١٠.	يصمم خطة درس يراعي فيها انماط انموذج **فارك** .	تركيب			
١١.	يجرب استراتيجية تساعده على تطبيق انماط انموذج **فارك** في غرفة الصف .	تطبيق			
١٢.	يشارك بعمل نشرة جدارية حول انماط انموذج **فارك**.	تطبيق			
١٣.	يرسم مخطط يوضح خطوات انماط انموذج **فارك**.	تطبيق			
١٤.	يوظف مثال للنمط البصري .	تطبيق			
١٥.	تثمين دور التربويين في تناول انماط انموذج **فارك** .	تقويم			
١٦.	ينتج نشرات تربوية حديثة ومنها في انماط التعلم لدى انموذج **فارك** .	تركيب			
١٧.	يقدر المتدربون دور علماء التربية وعلم النفس في توظيف انماط تعلم انموذج **فارك** في برامج التعليم .	تقويم			
١٨.	يصغي باهتمام لآراء زملائه بأنماط **فارك**	تذكر			

الوحدة الثالثة : انماط التعلم المعرفية (التفكير)- انموذج ستيرنبيرج

جعل المتدرب قادراً على ان :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١.	يبين مفهوم انماط التعلم المعرفية .	فهم			
٢.	يوضح خصائص انماط التعلم المعرفية .	فهم			
٣.	يحدد الاهمية العملية لنظرية **ستيرنبيرج**.	تحليل			
٤.	يتعرف انماط انموذج **ستيرنبيرج** .	تذكر			
٥.	يطبق خطوات استراتيجية تتضمن انماط تعلم انموذج **ستيرنبيرج** .	تطبيق			
٦.	يحدد دور المدرس في تطبيق انماط **ستيرنبيرج** .	تحليل			
٧.	يوضح اهمية انماط **ستيرنبيرج** في التدريس	فهم			
٨.	يبين مميزات انماط **ستيرنبيرج** في التعليم.	فهم			
٩.	يصمم خطة درس على وفق انماط **ستيرنبيرج**	تركيب			
١٠.	يجرب استراتيجية تساعده على تطبيق انماط تعلم انموذج **ستينبيرج** في غرفة الصف .	تطبيق			
١١.	يشارك بعمل نشرة جدارية حول انماط **ستيرنبيرج** للتعلم .	تطبيق			
١٢.	يرسم مخطط يوضح انماط **ستيرنبيرج** .	تطبيق			
١٣.	تثمين دور التربويين في تناول انماط **ستيرنبيرج** في التعليم .	تقويم			
١٤.	يرغب بتنفيذ النشرات التربوية الحديثة ومنها انماط التعلم لدى **ستيرنبيرج** .	تطبيق			
١٥.	اكساب القيم والاتجاهات الإيجابية للاهتمام بأنماط انموذج **ستيرنبيرج** .	فهم			

الوحدة الرابعة : انماط التعلم على اساس شخصية المتعلم - انموذج فيلدر-سيلفرمان

جعل المتدرب قادراً على ان :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١.	يبن مفهوم انماط الشخصية .	فهم			

٢.	يعرف انماط الشخصية بأسلوبه الخاص .	فهم			
٣.	يشرح انماط انموذج **فيلدر-سيلفرمان** .	فهم			
٤.	يبين كيفية تطبيق انماط **فيلدر-سيلفرمان** داخل الدرس .	فهم			
٥.	يعطي رأيه في انماط انموذج **فيلدر – سيلفرمان** .	تقويم			
٦.	يعدد انماط التعلم حسب انموذج **فيلدر سيلفرمان** .	تذكر			
٧.	يبين دور المدرس في تطبيق انماط انموذج **فيلدر – سيلفرمان** .	فهم			
٨.	يشاهد يوتيوب تعليمي عن انموذج **فيلدر-سلفرمان**.	تطبيق			
٩.	يصمم خطة درس على وفق انماط تعلم انموذج **فيلدر –سيلفرمان** .	تركيب			
١٠.	يجرب استراتيجية تساعده على تطبيق انماط **فيلدر-سيلفرمان** .	تطبيق			
١١.	يشارك بعمل نشرة جدارية حول انماط انموذج **فيلدر-سيلفرمان** للتعلم .	تطبيق			
١٢.	ينفذ أنشطة تراعي انماط االنموذج **فيلدر – سيلفرمان** للتعلم .	تطبيق			
١٣.	تقدير دور العلماء الذين يبذلون الجهود الحثيثة لتوضيح انماط تعلم على اساس شخصية المتعلم .	تقويم			
١٤.	يهتم بالنشرات التربوية الحديثة والخاصة بأنماط انموذج **فيلدر-سيلفرمان** للتعلم .	تطبيق			
١٥.	اكساب مجموعة من القيم والاتجاهات الإيجابية ومنها الاهتمام بأنماط شخصية المتعلم .	تطبيق			
١٦.	يعزز روح العمل التعاوني بينه وبين أقارنه المتدربين .	تحليل			

الوحدة الخامسة : انماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم ـ انموذج هيرمان

جعل المتدرب قادراً على ان :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١.	يبين مفهوم انموذج **هيرمان** .	فهم			
٢.	يتعرف مسميات نظرية **هيرمان** .	تذكر			
٣.	يحدد كيفية تطبيق خطوات استراتيجية تتضمن انماط تعلم انموذج **هيرمان** .	تحليل			

٤.	يحدد مميزات اصحاب انماط التعلم **لهيرمان** .	تحليل			
٥.	يعطي رأيه في انماط التعلم **لهيرمان** .	تقويم			
٦.	يبين دور المدرس في التعامل مع اصحاب انماط **هيرمان** للتعلم .	فهم			
٧.	يبين الافكار التي ترتكز عليها انماط انموذج **هيرمان** للتعلم .	فهم			
٨.	يشرح خطوات التدريس وفق انماط **هيرمان** .	فهم			
٩.	يصمم خطة تدريسية وفقا لأنماط **هرمان** للتعلم .	فهم			
١٠.	يصمم جدولا يوضح فيه اجراءات تنفيذ درس يراعي انماط **هيرمان**.	تركيب			
١١.	ينفذ أنشطة باستخدام انماط انموذج **هيرمان** للتعلم .	تطبيق			
١٢.	يبحث عبر الأنترنت عن يوتيوب تعليمي لتطبيق ينفذ انشطة التدريب.	تطبيق			
١٣.	يتشاور مع زملائه في اقتراح اشكال لخطوة جمع المعلوماتٍ	تطبيق			
١٤.	يثمن دور العالم الذي وضع انموذج **هيرمان** .	تقويم			
١٥.	يرغب في متابعة التوجيهات التربوية الحديثة التي تستند على انماط تعلم انموذج **هيرمان** .	فهم			

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ملحق (١٠)

جامعة بابل/ **استبانة صلاحية المعايير**

كلية التربية الاساسية

دكتوراه / طرائق تدريس عامة

م/ استبانة قائمة المعايير التربوية التقنية التي يجب مراعاتها في تصميم البرنامج الالكتروني القائم على انماط التعلم

الأستاذ /الأستاذة الفاضل.....المحترم.

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة (**فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل).**وعبر اطلاع الباحث على دراسات وابحاث ومعايير عالمية الخاصة بتصميم وتطوير البرامج الالكتروني منها معايير (**SCORM**) و(**Dublin core**) و(**lms**) .

التي تتعلق بمشاركة واعادة استعمال وفهرسة وحدات التعلم الرقمية توصل الباحث الى اشتقاق ثلاث محاور للمعايير:

١- **المحور الاول/ المعايير التربوية:** في هذا المحور سيتم تطبيق المعايير التربوية في عملية تصميم برنامج الالكتروني ويتطلب منا النظر الى الاهداف والمحتوى واحتياجات المدرسين وطرائق التدريس والانشطة المصاحبة والتغذية الراجعة والتقويم مع وجود الجودة في كل عنصر .

٢- **المحور الثاني/ المعاير التقنية :** ويضم هذا المحور نوعين من المعايير وهي:

أ- **المعايير الفنية:** في هذا المحور سيتم تطبيق المعايير الفنية الخاصة بالصوت ومقاطع الفيديو والصور الثابتة والمتحركة والنص واستخدام الالوان وتصميم الشاشات.

ب- **المعايير التفاعلية:** في هذا المحور سيتم تطبيق المعايير التفاعلية الخاصة بتصميم ادوات التصفح وتصميم الروابط والموضوعية والتفاعلية والتحكم التعليمي .

إن المعايير والمؤشرات التي بين يدي حضراتكم هي التي سوف يعتمدها الباحث لتصميم المقرر الالكتروني، لذا يرجى تفضلكم بالاطلاع عليها وابداء رايكم وملاحظاتكم في ضوء خبرتكم في هذا المجال، من حيث:

- اعادة الصياغة اللغوية بعد النظر بكافة التعديلات
- مدى شموليتها لجوانب انتاج وتصميم المقرر
- حذف واضافة المؤشرات التي تم اقترحها من قبل حضراتكم والاجابة بوضع علامة (√) أمام كل فقرة تحت الحقل المناسب، علما أن بدائل الاستجابة هي (صالحة، غير صالحة) وان دقة النتائج متوقفة على دقة إجابتكم عن كل هذه الفقرات.

الباحث

احمد لطيف عبدالله

المحور الاول: المعايير التربوية	صالح	غير صالح	التعديل المقترح
المجال الاول / احتياجات المتدربين			
١- أن تتمركز عملية التدريب حول المتدرب ٢- أن يشتمل البرنامج الالكتروني على مهام تدريب متنوعة ومنا سبة للمتدريب. ٣- أن يُراعي البرنامج الالكتروني الفروق الفردية (انماط تعلمهم) بين المتدربين ٤- أن تُصاغ المحتويات صياغة متناسبة لمستوى المتدربين من حيث قدراتهم و امكانياتهم الالكترونية الفردية. ٥- أن يُدعم البرنامج الالكتروني الخبرات السابقة للمتدربين. ٦- أن يرتبط محتوى البرنامج الالكتروني ببيئة المتدرب.			
المجال الثاني/ الاهداف التدريبية			
١- أن يُحدد البرنامج الالكتروني الأهداف التدريبية . ٢- أن تقدم الأهداف للمتدرب في بداية الجلسات التدريبية ؛ بحيث ترتبط بكل موضوع من موضوعات البرنامج الإلكتروني. ٣- أن تشتمل الأهداف التدريبية جميع اجزاء المحتوى التدريبي للبرنامج . ٤- أن تُذكر الأهداف التدريبية في بداية كل محتوى تدريبي . ٥- أن تؤكد على التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية . ٦- أن تُراعي الأهداف التدريبية طبيعة المحتوى. ٧- أن تُلبي الأهداف التدريبية حاجات المتدربين . ٨- أن تكون الأهداف محددة للفعل أو العمل الذي سيقوم به المتدرب . ٩- امكانية تحقيقها في فترة محدده لتنفيذ البرنامج ١٠- أن تُصاغ الأهداف التدريبية صياغة سلوكية صحيحة وواضحة ومحددة. ١١- ان تقيس الأهداف التدريبية مستويات معرفية و مهارية وجدانية مختلفة. ١٢- ان تكون اهداف البرنامج الالكتروني قابلة للتغيير والتعديل.			
المجال الثالث/ المحتوى التدريبي			
١- أن يُغطي المحتوى البرنامج الالكتروني جميع اهدافه. ٢- ان يرتبط محتوى البرنامج بالأهداف بشكل منطقي ويعمل على تحقيقها ٣- ان تتنوع في محتوى البرنامج الإلكتروني ما بين نصوص ،وصور، واصوات ، وفيديوهات ٤- أن تُجزأ المادة التدريبية الى فقرات قصيرة مترابطة تحقق أهداف التدريب . ٥- ان تعدد طرق التفاعل في المحتوى ٦- أن يُتجنب التكرار والجزئيات غير المهمة في المحتوى التدريبي . ٧- أن يُراعى التنظيم والتسلسل المنطقي للمحتوى التدريبي . ٨- ان يساعد على فهم و اكتساب المفاهيم الاساسية. ٩- أن يدعم المحتوى بالوسائط المتعددة التي تعمل على توضيحه. ١٠- أن يكون المحتوى دقيق من الناحية العلمية وصحيح من الناحية اللغوية، وحديث من الناحية المعلوماتية. ١١- استخدام لغة واضحة ومفهومة بالنسبة للمتدربين في صياغة محتوى البرنامج . ١٢- أن يتضمن المحتوى مهام تدريبية وأمثلة وتطبيقات حياتية كافية تشجع المتدربين على التفكير وتطبيق المعرفة. ١٣- ان تشجع عملية التفاعل مع المحتوى على التعلم الذاتي ١٤- أن تكون القراءات الاثرائية مرتبطة بالموضوع.			

المجال الرابع/ الانشطة التدريبية			
١- ان ترتبط الانشطه بالأهداف المراد تحقيقها. ٢- أن تتصف الأنشطة بدقة الصياغة العلمية لها. ٣- أن يكون النشاط من داخل السياق المحتوى التدريبي . ٤- أن تتسم الأنشطة بالواقعية والملاءمة. ٥- أن تُوفر انشطة اثرائية مرتبطة بالمحتوى التدريبي . ٦- أن تتسم الأنشطة التفاعلية بالوضوح والبساطة ٧- أن تتناسب الأنشطة التدريبية مع خصائص المتدربين وخبراتهم. ٨- أن تسُهم الأنشطة التدريبية في تفاعل المتدربين مع المحتوى التدريبي . ٩- أن تُنوَّع الأنشطة التدريبية المستعملة في المحتوى التدريبي لاستثارة دافعية المتدربين . ١٠- أن تُوفر تعليمات واضحة للأنشطة التدريبية المقدمة للمتدربين . ١١- ان تتمركز الأنشطة حول ما يستطيع أن يقوم به المتدربون . ١٢- أن تُعرض الأنشطة بطريقة تشجع على التعلم التعاوني.			
المجال الخامس/ التغذية الراجعة			
١- أن تُقدم التغذية الراجعة الفورية المناسبة لاستجابات المتدرب . ٢- ان يتوقف نوع التغذية الراجعة ومستواها على طبيعة استجابة المتدرب . ٣- أن يتنوع اسلوب تقديم التغذية الراجعة للمتدربين .			
المجال السادس/ طرائق واساليب التدريس			
١- أن يعتمد المحتوى التدريبي على طرائق تدريس متنوعة والكترونية ٢- تساعد على التواصل والتفاعل بين المتدربين والمدربين والمادة التدريبة . ٣- تكون في بمستوى قدرات المتدربين المهارية ٤- تدعم طرائق التدريس اساليب التقويم المتنوعة ٥- تساعد على جذب انتباه المتدربين للحقائق والمفاهيم العلمية. ٦- تستعمل أمثلة متنوعة ومتدرجة في مستوى الصعوبة تساعد على تيسير اكتساب المحتوى. ٧- تجعل البرنامج الالكتروني يعطي فرصة للمتدرب للتطوير الافضل ذو معنى			
المجال السابع/ التقويم			
١- أن يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التدريبية ٢- أن يشتمل المحتوى التدريبي على اختبارات بنائية تؤكد مدى تحقيق المتدربين للأهداف التدريبية. ٣- أن تكون الأسئلة متنوعة و شاملة لمحتوى البرنامج . ٤- أن تُصاغ الأسئلة صوغا واضحاً يفهمه المتدرب . ٥- أن يشتمل المحتوى التدريبي على اختبارات موضوعية ذاتية التصحيح. ٦- أن يكون هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال. ٧- أن يُوفر محتوى البرنامج التغذية الراجعة في أثناء الاختبارات البنائية. ٨- أن يُوفر المحتوى التدريبي تعزيزاً لإجابات المتدربين . ٩- أن تقيس الاختبارات النهائية مدى تحقيق المتدربين للأهداف التدريبية .			

المحور الثاني / المعايير التقنية :			
أ- المعايير الفنية	**صالح**	**غير صالح**	**التعديل المقترح**

مجال الاول/ تصميم الشاشات			
١- أن توضع العناوين الرئيسة في المكان المناسب حسب لغة المحتوى. ٢- أن يكون الوقت المستغرق لفتح الشاشة مناسبا . ٣- أن يُراعى عدم ازدحام واجهة البرنامج التدريبي بالمحتوى ٤- ان يتحكم في الانتقال بين الوحدات دون المرور على جميع الوحدات ٥- ان يتحكم بالرجوع إلى الشاشة السابقة أو الصفحة السابقة من أجل مراجعتها ٦- ان يُراعى في تصميم محتوى البرنامج ثبات التصميم والتنسيق. ٧- ان يركز على الرسومات أكثر من النصوص في تصميم الشاشات ٨- ان يكون الخروج من الصفحة أو الوحدة من وحدات البرنامج إلى القائمة الرئيسية أو الفهرس بطريقة سهلة . ٩- ان ينسق العناصر على سطح الشاشة بشكل منطقي ومألوف ١٠-ان يستخدم الصور والأشكال المألوفة. ١١-ان تحتوي الشاشة على وسائل وأدوات مساعدة للمُتدرب أو المستخدم . ١٢-ان يحقق الاتزان داخل تصميم محتوى البرنامج			
مجال الثاني/ النصوص			
١- أن تُستعمل ثلاثة انواع من الخطوط على الأكثر داخل المحتوى التدريبي ٢- أن تمييز العناوين الرئيسية عن العناوين الفرعية عن متن النص. ٣- أن تكون النصوص صحيحة لغويًا و املائياً . ٤- أن يُتجنب الإفراط في تشكيل النصوص. ٥- أن تكون أنواع الخطوط المستخدمة واضحة ومألوفة للمتدربين بما يتناسب مع الفئة العمرية. ٦- أن يتناسب لون الخط عن لون الخلفية. ٧- أن تُترك مسافات مقبولة بين السطور. ٨- ان تكون العناوين قصيرة ومعبرة. ٩- أن يُراعى تنسيق النص حسب اللغة. ١٠-تظهر النصوص مكتوبة بشكل واضح ومقروء. ١١-حجم الخط يحقق الرؤية الواضحة . ١٢-أن يظهر المؤثر الصوتي بعد ظهور النص إذا صاحبه نص.			
المجال الثالث/ الصور الثابتة والمتحركة			
١- ان يكون الهدف من الصورة واضحاً لدى المتدرب. ٢- أن تُمثل الصور المستخدمة المحتوى بشكل واضح، وتساعد على الفهم . ٣- أن تكون جميع الصور مقروءة وواضحة المعالم. ٤- أن تُعبر الصورة عن مضمون المحتوى التدريبي . ٥- أن تتناسب مساحة محاذاة الصورة مع بقية عناصر المحتوى التدريبي . ٦- أن تُستعمل الألوان الواقعية في الصورة ٧- أن يكون حَجم الصور مناسب ويساعد على سهولة إدراكها وسرعة تحميلها ومشاهدتها ٨- أن تُتاح خاصية تكبير الصورة عند الحاجة. ٩- أن تُراعى حقوق النشر للصور ١٠-ان تستخدم الصور أكثر استخداما من النص ١١-استخدام الألوان الهادئة والخلفيات ذات العلاقة بالموضوع، وذلك لتجنب تشتيت انتباه المتدرب .			

١٢-ان تستخدم إضاءة مناسبة لصورة المتحركة ١٣-ان يصاحب صورة المتحركة خط داكن عريض ١٤-ان يكون التعليق المكتوب على الصورة المتحركة باللغة العربية			
المجال الرابع / مقاطع الفيديو			
١- أن يرتبط مقطع الفيديو بهدف محدد من اهداف البرنامج الموضوعة للمحتوى التدريبي . ٢- أن يُراعى وضوح الفيديو وجودته. ٣- ان لا تزيد مدة عرض الفيديو عن ٥ دقائق حداً. ٤- ان يتوفر زر الخروج في نافذة الفيديو. ٥- أن تُراعى حقوق النشر لمقطع الفيديو. ٦- أن يُراعى توفير برامج تشغيل ملفات الفيديو(ذاتية التحميل والتثبيت إن امكن). ٧- أن يُتاح للمتدرب التحكم في عرض الفيديو من خلال شريط تحكم . ٨- أن يُراعى وضوح الفيديو وجودته. ٩- إمكانية العرض أكثر من مرة لملف فيديو معين			
ب: المعايير التفاعلية			
المجال الاول / تصميم ادوات التصفح			
١- استخدام اسلوب سهل وبسيط وسهل للتنقل بين صفحات المحتوى ٢- استخدام اسهم للأعلى والاسفل للتنقل بين الصفحات ٣- احتواء جميع الصفحات على زر العودة للصفحة الرئيسية			
المجال الثاني/ تصميم الروابط			
١- تميز الرابط بلون مختلف او يوضع تحته خط ٢- الروابط الموجودة بالبرنامج صحيحة ٣- احتواء الروابط على عنوان نصي واضح ٤- الروابط الرئيسية محددة وثابتة في كل صفحات الموقع ٥- المعلومات في موقع الارتباط صحيحة ودقيقة علميا ولغويا. ٦- الروابط تغطي كافة جوانب المقرر			
المجال الثالث/ الموضوعية			
١- عدم التحيز في مصادر المقرر المتضمنة ٢- خلو المقرر من اعلانات والدعايات ٣- احتواء المقرر على اختبارات موضوعية ذاتية التصحيح ٤- تعرض نتيجة المتعلم مباشرة بعد الاجابة ٥- تناول محتويات المقرر وعرضها بشكل موضوعي ٦- البعد عن عرض الصور والرموز والشعارات ذات الانتماءات			
المجال الرابع/ التفاعلية والتحكم التدريبي			

١- ان توفر فرص التعلم التعاوني للمتدربين من خلال أدوات التفاعل المتاحة بالبرنامج التدريبي . ٢- أن يُسمح للمتدرب بالتنقل بين الموضوعات التعليمية وفقاً لرغباته التدريبية . ٣- أن تُعطي الفرصة للمتدرب بالتواصل مع المدرب عن طريق وسائل التواصل الرقمية. ٤- أن يوفر المحتوى التدريبي أدوات التفاعل بين المتدرب والمدرب وبين المتدربين مع بعضهم بعضاً داخل كل موضوع. ٥- أن يبدأ المحتوى التدريبي بعبارات ودية ترحب بمجموعات التدريب . ٦- أن يُحدد زمن الاستجابة في أثناء المناقشات التفاعلية في المحتوى التدريبي . ٧- أن يُتاح انماط مختلفة من التفاعل بين المتدربين والمحتوى التدريبي .			

ملحق (١١)

استطلاع آراء السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح

الأستاذ/الاستاذة .....المحترم/المحترمة

الموضوع / تحكيم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى المدرسين

السالم عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

يقوم الباحث بدراسة علمية بعنوان**" فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل "** وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في طرائق التدريس العامة من جامعة بابل ، وقد قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي مقترح اشتمل على :

أولاً: الإطار العام للبرنامج المقترح

ثانياً : مكونات البرنامج المقترح

أعد الباحث مادة علمية مرجعية للمدرب وأنشطة تدريبية للمدرسين

ولأهمية رأيكم في تحديد مدى صدق هذا البرنامج فإن الباحث يتشرف بأخذ رأيكم حول هذا البرنامج من خلال تعبئة الاستبانة المرفقة بالبرنامج، والتي تتضمن العناصر التي اشتمل عليها البرنامج، كما يرجو منكم التفضل بإضافة أي ملاحظه ترونها مناسبة لإثراء البرنامج التدريبي .

و هنا يسعد الباحث أن يتوجه لكم بخالص الشكر والتقدير لصادق تعاونكم في خدمة البحث العلمي والمساهمة في تحسين وتطوير مهنة التدريس .

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

احمد لطيف عبدالله

استمارة إبداء الرأي لتحديد درجة مناسبة البرنامج المقترح:

ت	المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المنتمية لها	مناسبة جد	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	ملاحظات
	أولاً: الإطار العام للبرنامج:				
١	الفكرة العامة للبرنامج				
٢	مبررات البرنامج سليمة واضحة				
٣	منطلقات البرنامج منطقية				
٤	الأهداف العامة للبرنامج مناسبة ومترابطة				
٥	القراءات الإضافية المقترحة للبرنامج كافية ومناسبة				
٦	الفترة الزمنية للبرنامج كافية لتحقيق أهدافه				
	ثانياً: مكونات البرنامج:				
١	الأهداف السلوكية واضحة ومحددة				
٢	مطابقة المهارات المراد تنميتها في البرنامج مع الاهداف				
٣	محتوى البرنامج يفي بالأهداف ويسهم في تحقيقها				
٤	وحدات البرنامج متسلسلة ومترابطة				
٥	استراتيجية التدريب في البرنامج مناسبة وممكنة التحقيق				
٦	استراتيجية التدريب في البرنامج تسهم في إتقان المدرسين لمهارات التعلم الموجه ذاتياً				
٧	أساليب تقويم التدريب مناسبة وكافية				
٨	مناسبة المقياس للمهارات المراد قياسها				
	ثالثاً: الخطة التدريبية المقترحة:				
١	عنوان كل وحدة تدريبية مناسب ويعبر عن محتوياتها				
٢	أهداف كل وحدة محددة بشكل سلوكي صحيح وواضح				
٣	هناك ترابط بين أهداف الوحدة وموضوعاتها				

ت	المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المنتمية لها	مناسبة جداً	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	ملاحظات
٤	هناك ترابط بين مفردات كل وحدة تدريبية				
٥	أنشطة التدريب المقترحة مناسبة ويمكن تحقيقها				
٦	المادة العلمية موضوع التدريب مناسبة وواضحة				
٧	التوقيت الزمني للأنشطة مناسب لمحتواها التدريبي				
٨	أنشطة التدريب المقترحة تسهم في وصول المدرس في تدريسه إلى مستوى الإتقان المطلوب				
٩	تنظيم الوحدة التدريبية يكفي لإحداث تدريب فعال				
١٠	مخرجات اللقاء التدريبي مناسبة وتحقق الأهداف				
	ملاحظات عامة ترغبون في إضافتها:				

مقدمة:

الهدف من هذه الدراسة العلمية هو بناء **(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل)** ، وقد رأى الباحث أن يضع في الصفحات التالية تصوراً مبدئياً للبرنامج المقترح بحيث يشمل هذا التصور على:

أولاً: الإطار العام للبرنامج المقترح، ويتناول هذا الإطار:

أ. تعريف البرنامج المقترح

ب. الفكرة العامة للبرنامج المقترح

ج. مبررات البرنامج

د. أسس بناء البرنامج المقترح

هـ. الأهداف العامة للبرنامج

ثانيًا: مكونات البرنامج وتشمل:

أ. الأهداف السلوكية للبرنامج المقترح

ب. محتوى البرنامج التدريبي المقترح

ج. أسلوب التدريب في البرنامج المقترح

د. المواد والوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ البرنامج التدريبي

هـ . أساليب تقويم التدريب في البرنامج المقترح

ثالثا: تخطيط لقاءات التدريب في البرنامج المقترح وتشمل كل وحدة:

أ. أهداف الوحدة التدريبية

ب. محتوى الوحدة

ج. أنشطة التدريب المقترحة

د. زمن التدريب

هـ. آليات التنفيذ

وفيما يلي تفصيل ما سبق:

أولاً: الإطار العام للبرنامج التدريبي المقترح:

تعريف البرنامج التدريبي المقترح:

هو عبارة عن مجموعة من الخطوات والجلسات والتدريبات الالكترونية المعتمدة على انماط التعلم والتي تنتقل بالتدريس من واقعه الحالي إلى الصورة المأمولة الني تنمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى المدرسين بالمرحلة الثانوية.

أ. الفكرة العامة للبرنامج التدريبي المقترح:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة تأمل الباحث أن يكون هذا البرنامج موضع اهتمام الباحثين عن انماط التعلم ودورها في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً في التدريس وواضعي المناهج، بالصورة الالكترونية حيث يدرك فهم الثمرة التي سوف نجنيها في أجيالنا إذا قمنا بالتركيز على مهارات التعلم الموجه ذاتياً بشكل عام .

ب. مبررات بناء البرنامج:

استناداً إلى الدراسات التربوية التي اهتمت بأنماط التعلم وبالتعلم الموجه ذاتياً لدى المدرسين استطاع الباحث أن يحدد المبررات التالية التي دعته إلى تصميم هذا البرنامج:

- مواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة في مجال التعليم، والاستفادة من التقنيات الحديثة في مواجهة تحديات الواقع التربوي .
- نتائج الدِّراسات السّابقة التي اكدت على أهمية التدريب الالكتروني والتكنولوجيا الحديثة في التدريس وأهمية تعلمها.
- الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية الكترونية قائمة على انماط التعلم لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى المدرسين والطلبة.
- ضعف مستوى المدرسين من ناحية مراعاة انماط تعلم الطلبة في التدريس وفقر بعضهم إلى مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، مما قد يؤثر على توجه طلابهم للتعلم الموجه ذاتياً .
- افتقار المدرسين إلى توظيف انماط التعلم واستثمارها من أجل تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم وبالتالي لدى طلبتهم أثناء الحصة.

- ندرة الدراسات التي تناولت تصميم برامج تدريبية إلكترونية للمدرسين في مجال التقنيات الحديثة في العراق .
- لا توجد برامج لتدريب المدرسين محلية على انماط التعلم بشكل عام وعلى كل من نموذج (VARK ، ستيرنبيرج، فيلدر وسلفرمان، هيرمان) بشكل خاص حيث يسعى البرنامج الحالي لتدريب المدرسين على هذه النماذج لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا لديهم .
- تمكين المدرسين من بناء نشاطات تراعي بعض أنواع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب ويمكن تحقيق ذلك من خلال إضافة أنماط تعلم أومن خلال استغلال إكمال دائرة التعلم التي تشتمل على كل أنماط التعلم .
- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عدد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب، والتدريب التربوي وتفريد التعليم .

ج. أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح:

في ضوء المبررات التي دعت لصياغة البرنامج التدريبي الالكتروني اعتمد الباحث في بناءه على مجموعة من الاسس والمبادئ تعكس أهمية هذا البرنامج وضرورته كاتجاه لبناء مدرسين قادرين على غرس التعلم الذاتي في طالبهم وتنميته بالشكل السليم، وذلك من خلال تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والسلوكات الميسرة للوعي بالذاتي ، وتنمية مهارات العلاقات الشخصية ، واعتماد التقويم من أجل التعلم حيث تم الاستناد إلى الأسس التالية في بنائه:

- تشخيص حاجات وسمات المتدربين .
- تحليل العمل لان البرنامج يقوم على مبدا الاطر والتجزئة .
- تحديد الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها من تنفيذ البرنامج وصياغتها بعبارات سلوكيه قابله للقياس.
- مناقشة أهداف البرنامج التدريبي مع المتدربين قبل البدء بتطبيق الأنشطة التدريبية.
- تجنب حشد الكثير من المعلومات في الاطار الواحد تفاديا للوقوع في اخطاء .
- توخي البساطة والوضوح في محتوى الاطر .
- تجزئة المادة في اطر قصيره سهلة التعلم .
- الاعتماد على المثيرات التي تقدم للمتعلمين وما يتصل بها من استجابات .
- اعتماد مبدا الخطو الذاتي .
- تحديد انواع السلوك النهائي تحديدا دقيقا لكونه هو المستهدف .

- مناقشة طبيعة التدريس المراعي لأنماط التعلم من حيث إنها اساليب تدريسية ذات انشطة تهدف إلى تكوين علاقات تتجاوز حدود العلاقات المعروفة مع العمل التدريسي وتسعى لتأصيل هذا الانشطة بحيث تكون صفة تميز الأداء المهني للمدرس .
- تنمية ثقة المتدرب بقدرته على ضبط مهارات التعلم الموجه ذاتياً وكذلك قدرات المتدربين وذلك بهدف إحداث تغييرات في اتجاهات كل من المدرب والمتدرب وقيمه ودوافعه بالصورة التي تعينه على استثمار أعلى مستويات طاقاته من أجل تطوير التدريس .
- التقييم الذاتي والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري .
- السير في خطوات التدريب حسب قدرات المتدرب .

د. الأهداف العامة للبرنامج:

إن التخطيط لبرنامج تدريبي معين يتطلب تحديد قائمة بكل من الأهداف العامة والأهداف السلوكية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها من خلال دراسة موضوعاته المختلفة، وذلك ليتحقق تعلم أفضل ويتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية.

ويهدف البرنامج أساساً إلى تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى مدرسين المرحلة الثانوية والمرتبطة بمهارات خاصة بالوعي بالذات ، وكذلك التمكن من استخدام استراتيجيات التعلم الالكتروني ، وتطبيق أنشطة التعلم الالكتروني ، والتقييم ، والعلاقات الاجتماعية مع الزملاء والطلبة والآخرين ، وذلك بتوظيف انماط تعلم متعددة تسعى إلى تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم وقد تم اختيار أربع استراتيجيات هي (التعلم التعاوني، لعب الأدوار، التعلم الفردي، التعلم الذاتي) كاستراتيجيات رئيسة.

ثانياً: مكونات البرنامج التدريبي المقترح:

أ - الأهداف السلوكية للبرنامج: ملحق (٨)

ب- تحديد المهارات المراد تنميتها في البرنامج المقترح:

وقد تطلب ذلك تحديد المهارات الرئيسة المراد تنميتها من قبل الباحث وذلك بعد الاطِّلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، إذ تم تحديد (٥) مهارة مطلوب تنميتها في البرنامج ، وهي .

١- مهارة الوعي بالذات (Awareness-Self) :

٢- مهارة استخدام استراتيجيات التعلم (Learning Strategies) :

٣- مهارة تطبيق أنشطة التعلم (Activities Learning) :

٤- مهارة التقييم (Evaluation):

٥- مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (Interpersonal Skills) :

ج - محتوى البرنامج التدريبي:

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي جميع جوانب الخبرة المتوقع من المدرسين اكتسابها بعد التدريب على البرنامج، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج التدريبي واعداده ما يلي:

- ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف الموضوعة والقدرة على تحقيقها لدى المدرسين.
- تنظيم الموقف بحيث يتضمن المتطلبات الأساسية اللازمة لتكوين المهارة المطلوبة لدى المدرسين .
- كتابة الأهداف في شكل سلوك إجرائي حتى يتسنى الحكم على مدى تحقيقها وتقويم الأهداف التي لم تتحقق.
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها لدى المدرسين مهنياً وأكاديمياً .
- مراعاة انماط التعلم لدى المدرسين.
- القابلية للتقويم المستمر بأنواعه.

د - أسلوب التدريب المقترح في البرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي المقترح ومحتواه، تم اختيار طرق تدريس واستراتيجيات تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج، مع مراعاة طبيعية المدرسين وقدراتهم وانماط تعلمهم ، ومدى تنوع وتوفر الوسائط البصرية والسمعية والالكترونية وطبيعة المكان المعد للتدريب.

وقد تم استخدام الاستراتيجيات الأربعة (التعلم التعاوني – لعب الأدوار – التعلم الفردي – التعلم الذاتي) وذلك ليستطيع المتدرب تطبيقها داخل الفصل الالكتروني فيما بعد، بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى إذا اقتضى الأمر.

هـ - المواد والوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ البرنامج التدريبي:

استخدم الباحث مجموعة من المواد والوسائل التعليمية المساعدة بما يتفق والاستراتيجيات الملائمة للتدريس والتي يعالجها البرنامج التدريبي، وقد تمثلت الوسائل في التالي:

- برامج الكترونية ،ومنها برنامج ، **ون نوت ،بوربوينت ، وورد ، اكسل، التلكران ، كوكل ميت، كلاس روم.**
- جهاز حاسوب محمول (لابتوب) وبرمجياته.
- صور تناسب موضوع الدرس.
- الانترنيت والصفوف الالكترونية

و - أساليب التقويم:

يعد التقويم من أهم الركائز في إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية وقد تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي وكانت كما يلي:

- التقويم التمهيدي : استخدم هذا النوع من التقويم في بداية العملية التدريبية لأجراء عملية التكافؤ حيث اعتمد الباحث على اختبار مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

-التقويم التكويني: يتم تقويم أداء المدرسين أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل الجماعي ومدى مشاركتهم في الأنشطة، والتفاعل داخل قاعة التدريب، وتنفيذ مواقف تدريس مصغر أثناء حلقات التدريب.

-التقويم الختامي: تم تقويم المدرسين بإعداد تقرير في نهاية البرنامج التدريبي لتحديد مدى الفائدة التي حصل عليها المتدرب وتزويد المدرب بالتغذية الراجعة، لمعالجة جوانب القصور في أداء المتدربين وتعزيز جوانب القوة لديهم، وتم تقويم مدى رضا المدرسين عن محتوى التدريب والفائدة التي تحصلوا عليها من خلال المناقشة واستجابات المتدربين، وتم كذلك تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التي أعدها الباحث لأغراض الدراسة الحالية وذلك لقياس مدى امتلاك المدرسين لمهارات التعلم الموجه ذاتياً .

ز . بناء اداة البرنامج :

يبني الباحث مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيا عن طريق تطوير مقياس ويليامسون (Williamson,2007) بحسب ما يلائم البيئة العراقية ومجتمع الدراسة .

ثالثا: تخطيط لقاءات التدريب في البرنامج المقترح وتشمل :

أ. **موضوعات البرنامج التدريبي:** وقد ضم البرنامج التدريبي خمس وحدات و(١٢) جلسة وهي كما في الجدول التالي:

الوحدات	عدد الجلسات	طرقة التدريب	الموضوع	الوقت المستغرق
جلسة تعارف وتحديد اهداف البرنامج العامة	جلسة واحدة	حضوري في (اعدادية الحكيم للبنين)	جلسة تعارف وتعريف بالبرنامج وتحديد خصائص المتدربين وتطبيق مقياس البحث القبلي وتوضيح للبرامج الالكترونية المطلوب استعمالها اثناء الدورة التدريبية وتثبيتها في اجهزة المتدربين.	ساعتان واربعين دقيقة
انماط التعلم وتصنيفاتها ونماذجها	جلسة واحدة	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–مفهوم انماط التعلم. –الاطر النظرية والفكرية لأنماط التعلم . –انماط التعلم وطريقة التدريس. –دور المدرس في ضوء انماط التعلم . –أساليب التقويم في ضوء انماط التعلم . –العوامل المؤثرة في تباين انماط التعلم	ساعتان
انماط التعلم الحسي الادراكي- (انموذج فارك)	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–مفهوم الانماط الحسية الادراكية. –انماط التعلم في انموذج **فارك (VARK)**. –استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **فارك** . –خصائص وانشطة من يفضلون كل نمط من انماط **فارك** . –اوجه الاستفادة من كل نمط في انموذج **فارك**. دور المدرس في توظيف كل نمط اثناء التدريس	ساعتان لكل جلسة
انماط التعلم المعرفية (التفكير) – انموذج ستيرنبيرج	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–مفهوم انموذج **ستيرنبيرج**. –انماط التعلم في انموذج **ستيرنبيرج** . –استراتيجيات التعلم المفضلة لأصحاب كل نمط من انماط **ستيرنبيرج**. –الاهمية العملية لأنموذج **ستيرنبيرج**. –دور المدرس في مراعاة انماط **ستيرنبيرج** للتعلم لدى المتعلمين.	ساعتان لكل جلسة
انماط التعلم على اساس شخصية المتعلم – انموذج فيلدر وسيلفرمان	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–مفهوم انماط العلم على اساس شخصية المتعلم –مفهوم شخصية المتعلم. –مفهوم نمط الشخصية . –سمات الشخصية . –مفهوم انموذج **فيلدر وسلفرمان** . –انماط التعلم في انموذج **فيلدر وسلفرمان**.	ساعتان لكل جلسة

			–مميزات انموذج **فيلدر وسلفرمان**. دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **فيلدر وسلفرمان** لدى المتعلمين	
انماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم انموذج هيرمان	جلستان	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	–أنماط التعلم على اساس وظائف نصفي الدماغ والتعلم. –مفهوم الدماغ والتعلم . –ابحاث الدماغ واستخلاص نتائج ذات الصلة بعمليات التعلم –مفهوم انموذج **هيرمان**. –انماط التعلم في انموذج **هيرمان** . –دور المدرس في مراعاة انماط انموذج **هيرمان** للتعلم لدى المتعلمين.	ساعتان لكل جلسة
الجلسة الختامية	جلسة واحدة	عن بعد (متزامن وغير متزامن)	-جلسة توديع -الاجابة من قبل المتدربين على المقياس -وكذلك الاجابة على استمارة صلاحية البرنامج	ساعة ونصف
المجموع	(١٢) جلسة			٢٢ ساعة

ب. الأنشطة التَّعليمية في البرنامج

أعد الباحث مجموعة من الانشطة التَّعليمية، شملت أنشطة تمهيدية، ورئيسة وختامية، وتنوعت هذه الانشطة بحسب نوع المهارات المستهدفة، وبحسب اهداف الدرس.

كما روعيت المعايير الآتية في اختيار الأنشطة التَّعليمية:

١- التدرج من السهولة إلى الصعوبة.
٢- الشمولية، بحيث تتضمن كل محاضرة مجموعة مختلفة من الأنشطة.
٣- سهولة التطبيق.
٤- التنوع والإثارة والتشويق.
٥- تلبية حاجات المتعلمين وميولهم وتحفيزهم على توليد الأفكار، وليس على استرجاعها.
٦- مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.
٧- إسهام هذه الأنشطة في تحقيق أهداف البرنامج التَّعليمي الالكتروني.

وقد نوّع الباحث الأنشطة والمهارات التكنولوجيا الالكترونية الحديثة انطلاقًا من مبدأ أساس، وهو أن زيادة دافعية المتدربين حاجة من أهم مسؤوليات التدريب ، والتنويع بالأنشطة يلبي هذه الحاجات، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التّدريب، ويخلق توازنًا في العلاقة بين المدرب والمتدربين .

ويُعد تنوّع الأنشطة من أهم عناصر التدريب القائم على انماط، لأنه يستجيب لخصائص المتدربين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للتدريس الحديث، ويجعلهم يتنقلون بين دور المستمع ودور المتحدث بمرونة اكثر، وهنا على المدرب الربط بين الأنشطة التَّعليمية التّعلمية من حيث المحتوى والوسائل الالكترونية الحديثة المستعملة لأنها تعزّز تنمية المهارات التقنية لدى المتدربين، وتحفز تفاعلهم واستعمالهم لها.

ج. الفترة الزمنية لتنفيذ أنشطة التدريب:

تنظيم الخبرات والمحتوى التدريبي في لقاءات محددة بلغ عددها (١٢) جلسة لكل لقاء والمدة الزمنية لكل جلسة تدريبي مابين ساعتين و(١,٥) ساعات ونصف مع الاستراحة ، وبذلك يبلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي (١٨) ساعة تدريبية.

د. آليات التنفيذ (إعداد الدليل الإرشادي للمدرس) :

والذي يتضمن الاستراتيجيات وطرائق واساليب التدريس، والوسائل التَّعليمية الالكترونية، والأنشطة والواجبات، وتصميم المحاضرات حضوريا والكترونيا (عن بعد) عن طريق البرامج الالكترونية (إعداد الخطط التَّدريبية).

ملحق (١٢)

جامعة بابل
كلية التربية الاساسية
الدراسات العليا/الدكتوراه
طرائق التدريس العامة

م/استبانة السادة الخبراء لاختيار استراتيجيات التدريس

الأستاذ ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ(فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل) وقد حددت الأدبيات مجموعة من استراتيجيات التدريب الملائمة لمبادئ مهارات التعلم الموجه ذاتياً ، وتتطلب الدراسة تحديد بعض الاستراتيجيات وطرائق التدريسية المناسبة والملائمة لمدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية للمتدربين، ولما يعهدهُ الباحث فيكم من دقة وامانة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال وبفضل ما تملكونه من خبرة ودراية نضع بين أيديكم تلك الاستراتيجيات ،راجيا التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في اختيار الأنسب منها لعينة الدراسة ومحتوى المادة الدراسية ، ليتسنى للباحث تطبيقها في التجربة .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الجامعة : ..... الكلية : .....

اللقب العلمي : ..... التخصص العام والدقيق : .....

الباحث

احمد لطيف عبدالله

١- استراتيجية المحاضرة الإلكترونية :(E - Lecture)

تعد المحاضرة طريقة لتقديم الحقائق والمعلومات يمكن تقديمها من خلال ملفات الصوت، أو ملفات الفيديو أو ملفات النصوص أو من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة مثل Flash أو Power Point واتاحتها للمتدرب خلال التدريب بحيث يمكن تحميلها وسماعها ومشاهدتها في أي وقت، كما يمكن أن تحتوي المحاضرة على بعض الروابط المرتبطة بموضوع الورشة. ويتم تنفيذ استراتيجية المحاضرة في بيئات التدريب الإلكترونية من خلال بعض الملفات التي تعرض الموضوع الدراسي بأنواع وطرق مختلفة، وهذه الملفات بأنواعها يتم تحميلها على الإنترنت وذلك لإعادة تشغيلها بواسطة المستخدم على جهاز الكمبيوتر الخاص به (عزمي، ٢٠٠٨)

٢- استراتيجية التعلم بالمناقشات الإلكترونية:(E - Discussion Strategy)

ويعرف **الغريب زاهر (٢٠٠٩، ٣٠٥)** استراتيجية المناقشات الإلكترونية بأنها " منتدى يتضمن محادثات إلكترونية قائمة على التفاعلات المتبادلة بين المشاركين والتعاون في عرض المعلومات، وإبداء الآراء في العملية والتدريبية ، والمساعدة في التغلب على المشكلات الزمانية والمكانية التوقيت المناقشة أو المشكلات النفسية التي تعوق تنفيذ مواجهة المواقف التدريبية والمشاركة بنشاط وجدية ."

وتعد استراتيجية النقاش من أهم أدوات الاتصال والتفاعل في بيئة التدريب الالكتروني حيث يتم من خلالها تحقيق العديد الأهداف التدريبية و يمكن تعريفها بأنها استراتيجية تسمح للمستخدمين بالتواصل من خلال إرسال موضوعات للأعضاء كي يقرؤونها و يعلقون عليها إما بطريقة خطية متعاقبة Linear ، أو بطريقة خطية متداخلة.Threaded

٣- استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني: E - Programmed Instruction

يتم فيه تجزئة المحتوى إلى وحدات تدريبية صغيرة مرتبطة مع بعضها بشكل تحدد فيه مسارات متعددة يتفاعل معها المتدرب ويعتمد انتقال المتدرب بين أجزاء البرنامج على إجابته عن الأسئلة المختلفة من خلال الاختبارات ذاتية التصحيح (زين الدين، ٢٠٠٥: ٣١٩) .

٤- استراتيجية حل المشكلات إلكترونية: E - Problem Solving Strategy

تهدف طريقة حل المشكلات إلى مساعدة المتدرب ليتمكن من إدراك المفاهيم المعرفية الأساسية في حل المشكلات التدريبية التي قد تواجهه، كما تساعد المتدرب على توجيه سلوكه وقدراته، ويمكن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التدريب الالكتروني عن طريق طرح مشكلة بحثية على المتدربين من خلال صفحة البرنامج Online Course بحيث يطلب منهم توظيف ما قد تعلموه لحل المشكلة، ولكن بشكل فردي، ويمكن لكل متدرب مناقشة المدرب بواسطة البريد الإلكتروني أو الحوار المباشر (زين الدين، ٢٠٠٥: ٢١٩) .

كما يمكن طرح مشكلة بحثية يقوم المدرب باختيارها ومناقشة المتدربين حولها وترك كل متدرب على حده لكي يطرح وجهة نظره لحلها، ثم تجمع الحلول وتوضع على لوحة المناقشةDiscussion Boards بحيث تدور حولها مناقشات جدلية موسعة بواسطة كافة المتدربين لأخذ الآراء حولها التحديد أنسب هذه الحلول ووضع المبررات الكافية لتبنى الحل الأنسب، ثم الوصول لقرار نهائي بهذا الحل وتعميمه على المتدربين (عزمي، ٢٠٠٨: ٤١٥) .

٥- استراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكتروني: E - Discovery Learning Strategy

تعد هذه الاستراتيجية من أفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم، حيث إن المتدرب في موقف الاكتشاف يكون متعلماً نشطاً، ويكتسب تعلماً فعالا ومثمرا، كما يكتسب مهارات البحث ومهارات الملاحظة

والتصنيف والتنبؤ والقياس والتفسير والتقدير والتصميم وتسجيل الملاحظات وتفسير المعلومات وغيرها من المهارات.

والاكتشاف هو عملية تنظيم للمعلومات بطريقة تمكن المتدرب من أن يذهب إلى أبعد من المعلومات المقدمة له كما يمكن القول بأنه الطريقة التي يتم من خلالها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية الموقف التدريبي الذي يتم من خلاله تدريس المفهوم أو التعميم (حسن شحاتة، ٢٠٠٨: ٢٥٠) .

٦- استراتيجية الألعاب التعليمية :Instructional Games strategy

تهدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسلية بغرض توليد الإثارة و التشويق التي تحبب المتدربين في تعلم هذه الموضوعات، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار والمرونة والمبادرة والمثابرة والصبر، وتحتوي كل لعبة على عدد من المكونات منها مضمون اللعبة، والأهداف التعليمية للعبة، وقواعد اللعبة ودور اللاعبين، والتعليمات الخاصة باللعب وكيفية حساب المكسب والخسارة، بحيث تكون معروفة للمتعلم قبل اللعب (زيتون، ٢٠٠٥) .

٧- استراتيجية التعلم بالمحاكاة :E - Simulation strategy

المحاكاة هي تمثيل الموقف أو مجموعة من المواقف الحقيقية التي يصعب على المتعلم دراستها في الواقع، بحيث يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب عندما يصعب تجسيد موقف معين في الحقيقة، نظرا لتكلفته أو خطورته – كالتجارب النووية والتفاعلات الكيميائية الخطيرة وغيرها(سلامة، ٢٠٠٢: ٢٩٩) .

٨- استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات Project Based e Learning Strategy:

تعتبر استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تدريب واعداد المتدربين، حيث تتميز بإمكانية توظيف واستخدام أدوات التفاعل الإلكتروني عبر الويب لتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ هذه المشروعات، والاستفادة من كافة المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب في الحصول على المعلومات وتبادلها إلكترونية بين المتدربين وبعضهم البعض، دون اللجوء للمدرب المشرف على المشروعات (عبدالعزيز طلبه، ٢٠١٢) .

وتعد استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات من الاستراتيجيات التي تشغل عقل المتدرب في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال عمليات الاكتشاف Inquiry حول أسئلة مرتبطة بالمحتوى وبناء منتج نهائي يتم تقييمه في ضوء تحقيقه لأهداف التعلم من خلال مجموعة من المهام التي يتبعها المتدرب والمصممة بعناية من قبل المدرب (الحلفاوي، ٢٠١١)

ملحق رقم (١٣)

اسماء السادة المحكمين والخبراء ونوع الاستشارة

	اسماء الخبراء	الاختصاص	مكان العمل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١-	أ.د. ابتسام عبد الصاحب حبيب	ط.ت. لغة عربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل		*	*	*			
٢-	أ.د. احسان عليوي ناصر	قياس وتقويم	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد	*	*	*	*			*
٣-	أ.د. احمد يحيى السلطاني	ط.ت.عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل	*		*				*
٤-	أ.د. حيدر حاتم فالح	ط.ت. الاجتماعيات	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل			*			*	*
٥-	أ.د. ثامر نجم عبود	ط.ت. عامة	كلية التربية الاساسية/ جامعة المثنى	*		*			*	*
٦-	أ.د. رياض كاظم عزوز	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*		*				*
٧-	أ.د. سعيد حسين علي	ط.ت. الرياضيات	كلية التربية / جامعة بابل	*	*		*			*
٨-	أ.د. صادق عبيس الشافعي	ط.ت. التاريخ	كلية التربية / جامعة كربلاء		*		*		*	
٩-	أ.د.ضياء عويد حربي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*		*			
١٠-	أ.د. عارف حاتم هادي	مناهج وطرائق تدريس عامه	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*	*	*		*	
١١-	أ.د. عبد السلام جودت الزبيدي	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*	*	*		*	*
١٢-	ا.د. علي جراد يوسف	طرائق التدريس العامة	كلية التربية بنات / جامعة الكوفة		*	*	*			*
١٣-	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل		*		*		*	
١٤-	أ.د. سعد جويد الجبوري	ط.ت. التاريخ	كلية التربية / جامعة كربلاء		*		*		*	
١٥-	أ.د. كريم عبيس ابو حليل	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية / جامعة المثنى	*			*			*
١٦-	أ.د. محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	استاذ جامعي متقاعد	*	*	*	*		*	*
١٧-	أ.د محمد حميد المسعودي	ط.ت.عامة	كلية التربية الاساسية/جامعة بابل	*			*		*	*
١٨-	أ.د. محمد كاظم منتوب	ط. ت الاجتماعيات	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*	*	*			*
١٩-	أ.م.د.ارتقاء يحيى	علم نفس تربوي	كلية التربية / جامعة	*			*			*

	حافظ		القادسية							
٢٠-	أ.م.د.حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*	*				*
٢١-	أ.م.د رنا غانم حامد	ط.ت. الجغرافية	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*	*	*		*	*
٢٢-	ا.م.د علي هادي النجار	تكنولوجيا المعلومات	كلية تكنولوجيا المعلومات/جامعة بابل					*		
٢٣-	أ.م.د.غادة شريف عبد	ط. علوم الحياة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*		*	*			
٢٤-	أ.م.د.مهدي جادر حبيب	ط.ت. الاجتماعيات	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*	*	*	*		*	*
٢٥-	أ.م.د .ندى هاشم عبدالله	ط.ت. التاريخ	كلية التربية / جامعة القادسية	*	*		*		*	*
٢٦-	م.د. احمد عمار جواد	قياس وتقويم	كلية التربية / جامعة القادسية		*	*	*			*
٢٧-	م.د.سماح عباس عبد الكريم	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية / جامعة القادسية	*	*	*	*		*	
٢٨-	م. علي نزار	علوم الحاسبات	المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة					*		
٢٩-	م. وسام علي الخزاعي	البرمجة السحابية	المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة					*		
٣٠-	م.،م حافظ حميد البغدادي	علوم حاسبات	المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة					*		

١-الأهداف السلوكية، ٢- البرنامج التدريبي الالكتروني،٣- نماذج انماط التعلم، ٤- معايير تصميم البرنامج الالكتروني ٥- استبانة تقويم برنامج ون نوت ٦- مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

٧-بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي

ملحق (١٤)
استبيان مكونات استمارة الملاحظة في صيغتها الأولية

حضرة الأستاذ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث ببحثه الموسوم "**فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح للمدرسين قائم على انماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمدرسي تربية بابل** " وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدركتوراه، وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية في اختصاصكم يود الباحث الاستفادة من ارائكم البناءه ، وملاحظاتكم في صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة التي صاغها الباحث وبيان فيما إذا كانت الفقرات صالحة أو غير صالحة أو أي تعديل أو ملاحظة ترونها مناسبة .

مع فائق التقدير والاحترام .....

الباحث

احمد لطيف عبدالله

ت	المهارة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١-	يسمح للطلاب بأبداء آرائهم			
٢-	تنمية مهارات الاسئلة المفتوحة			
٣-	مساعدة الطلاب في تحديد المشكلات التي تواجههم			
٤-	يربط المادة العلمية بمواقف عملية من حياة الطلبة			
٥-	مشاركة الطلاب في وضع الحلول للمشكلات التي تواجههم			
٦-	يسمح للطلاب بتقويم أفكار بعضهم بعضاً			
٧-	يساعد الطلاب في وضع اهداف للتعلّم			
٨-	يشارك في وضع خطة زمنية للطلاب			
٩-	يساعد في ربط المفاهيم العلمية على شكل خرائط مفاهيم			
١٠-	يستخدم العبارات التشجيعية (الكتابية والشفهية) لاستثارة الدافعية للتعلُّم			
١١-	يؤكد على مبدأ تنظيم التعلم			
١٢-	يساعد على التركيز في التعلم وعدم التشتت			
١٣-	ينمي الرغبة في التعلّم مدى الحياة			
١٤-	ينمي مبدا الرقابة الذاتية			
١٥-	يشجع الطلاب على البحث في شبكة الانترنت			
١٦-	يزود الطلاب بمصادر إضافية للمعرفة			
١٧-	يحث الطلاب على الاستفادة من الحاسب الالي وتطبيقاته			
١٨-	يوجه الطلاب للاستفادة من مراكز مصادر التعلم			
١٩-	يكلف الطلاب بنشاطات تتطلب الحصول على معلومات إضافية			
٢٠-	متابعة التطورات التقنية المعرفية للاستفادة منها			
٢١-	يساعد الطلاب في كيفية تقويم أعمالهم			
٢٢-	يشجع الطلاب على مهارات التَّفكير الناقد			
٢٣-	يطلب ملف الانجاز من الطلاب			
٢٤-	يساعد الطلاب على اصدار الاحكام			
٢٥-	يشجع الطلاب على وضع أسئلة على الدرس بعد الانتهاء منه والاجابة عليه			

ملحق (١٥)
بطاقة ملاحظة بصيغتها النهائية

ت	المهارة	لايؤدي	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً
١-	السماح للطلاب بأبداء آرائهم					
٢-	تنمية مهارات الاسئلة المفتوحة					
٣-	مساعدة الطلاب في تحديد المشكلات التي تواجههم					
٤-	يربط المادة العلمية بمواقف عملية من حياة الطلبة					
٥-	مشاركة الطلاب في وضع الحلول للمشكلات التي تواجههم					
٦-	يسمح للطلاب بتقويم أفكار بعضهم بعضاً					
٧-	يساعد الطلاب في وضع اهداف للتعلّم					
٨-	يشارك في وضع خطة زمنية للطلاب					
٩-	يساعد في ربط المفاهيم العلمية على شكل خرائط مفاهيم					
١٠-	يستخدم العبارات التشجيعية (الكتابية والشفهية) لاستثارة الدافعية للتعلُّم					
١١-	يؤكد على مبدأ تنظيم التعلم					
١٢-	يساعد على التركيز في التعلم وعدم التشتت					
١٣-	ينمي الرغبة في التعلّم مدى الحياة					
١٤-	ينمي مبدا الرقابة الذاتية					
١٥-	يشجع الطلاب على البحث في شبكة الانترنت					
١٦-	يزود الطلاب بمصادر إضافية للمعرفة					
١٧-	يحث الطلاب على الاستفادة من الحاسب الالي وتطبيقاته					
١٨-	يوجه الطلاب للاستفادة من مراكز مصادر التعلم					
١٩-	يكلف الطلاب بنشاطات تتطلب الحصول على معلومات إضافية					
٢٠-	متابعة التطورات التقنية المعرفية للاستفادة منها					
٢١-	يساعد الطلاب في كيفية تقويم أعمالهم					
٢٢-	يشجع الطلاب على مهارات التَّفكير الناقد					
٢٣-	يطلب ملف الانجاز من الطلاب					
٢٤-	يساعد الطلاب على اصدار الاحكام					
٢٥-	يشجع الطلاب على وضع أسئلة على الدرس بعد الانتهاء منه والاجابة عليه					

ملحق (١٦)

صلاحية البرنامج التدريبي الالكتروني من وجهة نظر المدرسين

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

كلية الدراسات العليا

دكتوراه /طرائق تدريس العامة

م/ استبانة تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني من وجه نظر المدرسين (المتدربين)

المدرس/ ..... الاختصاص.....

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته

من اجل تطوير العملية التعليمة والتي تعتبر فاعلية التدريس احد اهم اركانها، فإننا نحتاج من حضراتكم في هذا الاستبيان لتحديد ما يلي:

١. اقرأ الاستمارة جيدا وتأكد من فهم المؤشرات.
٢. وضح نقاط القوة والضعف في البرنامج التدريبي الالكتروني
٣. مدى تفاعلك مع استعمال البرنامج التدريبي الالكتروني عن الحضوري.

ولتعاونكم معنا اثر كبير في الوصول الى نتائج علمية دقيقة لنجاح البحث، وذلك من خلال وضع

علامة (√)امام الفقرات بعناية والاجابة بعناية فائقة.

شاكراً تعاونكم لخدمة البحث العلمي وتطوير العملية التعليمية

الباحث

احمد لطيف عبدالله

تصميم البرنامج الالكتروني للمادة من كافة محاور(التربوية- الفنية – التفاعلية)

ت	المعيار	صالح	غير صالح	التعديل المقترح
١	يشتمل البرنامج الالكتروني على مهام تدريب متنوعة ومناسبة للمتدرب .			
٢	صياغة المحتويات متناسبة لرغبات المتدربين من حيث انماطهم وامكانياتهم الفردية.			
٣	البرنامج التفاعلي خال من الاخطاء اللغوية والمطبعية والنحوية.			
٤	البرنامج التفاعلي يحتوي على مقدمة وعناصر منظمة.			
٥	التنوع في البرنامج ما بين نصوص، وصور واصوات، وفيديو			
٦	ادوات التصفح واضحة ويمكن استعمالها بسهولة.			
٧	يحتوي البرنامج على فهرس			
٨	تتناسب الالوان مع كل موضوع.			
٩	وجود تعليمات لفتح البرنامج			
١٠	الخط واضح لنوعية البرنامج (الحجم، اللون)			
١١	يحتوي البرنامج عن البحث (كلمة- موضوع)			
١٢	سرعة تحميل البرنامج جيدة			
١٣	تظهر الكتابة والصور و الفيديوهات دائما في اماكنها الصحيحة.			
١٤	طريقة عرض البرنامج جذابة وشيقة			
١٥	فقرات البرنامج مركزه ولا تميل الى التطويل والاسهاب.			
١٦	الصور والصوت واضحة			
١٧	سهولة الدخول والخروج الى البرنامج .			
١٨	الصورة واضحة وذات جودة عالية.			
١٩	هل حدث تفاعل بينك وبين البرنامج			
٢٠	الشاشة غير ممتلئة بالمحتوى.			
٢١	الاسئلة الاثرائية واضحة ويمكن الاجابة عليها بسهولة			
٢٢	هنالك متعة عند استخدام البرنامج الالكتروني.			
٢٣	باستطاعة المتدرب تشغيل البرنامج دون الحاجة لدى تنصيب برامج اخرى.			
٢٤	إمكانية التحكم في عرض الفيديوهات وتوقفها في الوقت المراد ومن ثم تشغيلها			
٢٥	وضوح عمل كل ايقونة وكل علامة موجودة داخل المقرر			

هل يوجد هناك اي ملاحظة؟

.....

.....

.....

.....

Research Summary

The research aims to: **(The effectiveness of a proposed electronic training program for teachers based on learning styles in developing self-directed learning skills for Babylon education teachers?)**

To achieve the goal of the research, the following null hypotheses were formulated:

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the social teachers of the experimental group in the pre-application of the self-directed learning skills scale and their average scores in the post-application of the scale.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the teaching performance observation card for the self-directed learning skills of social teachers, members of the experimental group, in the pre and post application.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the social teachers of the experimental group on the scale of self-directed learning skills in the post and follow-up measurements (more than two months after the end of the program).

The researcher adopted the descriptive and experimental approaches, as he used the descriptive approach in designing the electronic training program based on learning patterns, and the experimental method to identify the effectiveness of the program in developing self-directed learning skills.

The research community represented the teachers of social subjects working in the education of the province of Babylon for the academic year (2021-2022) AD, and (20) teachers were deliberately selected from

the teachers working in the education of the Hashemite district to be the research sample.

The researcher rewarded the experimental sample with the following variables: (participation in courses, certificate, years of service, self-directed learning skills). The behavioral objectives of this program were formulated, as their number reached in its final form (88) behavioral objectives.

The researcher prepared (12) training sessions for the experimental group, and with regard to the research tool, the researcher built two tools, the first was a self-directed learning skills scale consisting of (54) five-paragraphs. The alternatives (always, often, sometimes, rarely, do not apply to me) Never) included two revealing paragraphs, distributed among the paragraphs. The apparent validity, content validity, discrimination coefficient, and the correlation coefficients matrix between The domains, and its stability was confirmed by the test and re-test method, as it reached (0.83) and reached by the alpha method. Cronbach (0.86).

The second tool was represented by the teaching performance observation card for self-directed learning skills to match the results of the card with the results of the scale, and it consisted of (25) five-paragraph alternatives (very large, large, medium, few, very few), and the validity of the content and the validity of the internal consistency of the card were confirmed. And its stability by the method of agreement of the observers, as it reached (0.812), which confirms the stability of the observation card.

The experiment was applied in the second semester of the academic year (2020-2021) and over a period of (12) sessions, as the actual training of teachers began on Tuesday (29/6/2021 AD) and ended on Thursday (18/7/2021 AD), and after The application of the two tools of research and analysis of the results obtained by the researcher statistically by using the (Microsoft Excel) program and the (SPSS)

system. The results showed the superiority of the research group who were trained with the electronic program based on learning patterns in the post application at the expense of the tribal application in the scale of self-directed learning skills and teachers' performance note card In light of the research results, the researcher concluded the following:

1- The great interest of the trainees in the electronic (interactive) program according to learning styles due to the novelty of this topic and its importance in the teaching process.

2- Employing the electronic program according to learning patterns to train social teachers, which is one of the steps of modern training models that arouse in the trainees vitality, simulation, interaction, and spreading a spirit of cooperation and love of participation in training sessions, balanced in the usual way.

3- Using the OneNote program in designing electronic training and displaying interactive content from images and videos, as well as navigating between the pages of the electronic program, writing a note and returning to lectures at any time that suits the trainee and other features of this program, thus it will lead to an increase in the motivation of the trainees towards teaching.

The researcher assumed several proposals, including:

1- Studying the effectiveness of the electronic training program prepared according to learning styles in other variables such as (professional competencies, professional ethics, practical performance, thinking skills) for teachers.

2- Designing training programs according to learning patterns during the application period for students of faculties of education and basic education (fourth stage) to develop self-directed learning skills.

3- Conducting similar studies on other specializations in secondary education.

In light of this, the researcher reached a number of recommendations, including:

1- Adopting the electronic training program based on learning patterns in the in-service training programs for social subjects teachers.

2- The necessity of reconsidering the training of social subjects teachers by the Ministry of Education in line with their training needs and scientific and technological development.

3- The necessity of the Ministry of Education's interest in training social subjects teachers during their service using electronic programs based on learning patterns to develop their self-directed learning skills.

.

The Republic of Iraq

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Babylon University

College of Basic Education

Special Education Department

The effectiveness of a proposed electronic training program for teachers based on learning patterns in developing self-directed learning skills for Babylon education teachers, thesis presented

of Basic Education

Thesis submitted to

Council of the College of Basic Education - University of Babylon It is part of the requirements for obtaining a Doctor of Philosophy of Education degree

(general teaching methods)

Set by

Ahmed Latif Abdullah Al-Hasani

Supervisor

Prof. Dr

Khaled Rahi Hadi Al-Fatlawi

2021 1442