جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية تعليم التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واتجاهاتهم نحوه

إعداد

د/ الطيب أحمد حسن هارون

مدرس بقسم تقنيات التعليم

كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري

د/ خميس حامد وزة

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس

الدراسات الإسلامية كلية التربية

جامعة الأزهر بالدقهلية

مجلة كلية التربية بالسويس– العدد الرابع– المجلد الأول– يوليو ٢٠١١م

فاعلية تعليم التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واتجاهاتهم نحوه

د/ الطيب أحمد حسن هارون

د/ خميس حامد وزة

مستخلص:

هدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن فاعلية تعلم التفسير باستخدام التعلم الالكتروني التعاوني المعتمد على شبكة الانترنت في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي، والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث التابعة (الفهم القرائي، دافعية الإنجاز الأكاديمي، الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج التجريبي وتمثلت عينة الدراسة في عينة من طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية الأزهرية بجمهورية مصر العربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٢٢) استخدمت التعلم الإلكتروني التعاوني عبر الموقع التعليمي التفاعلي على شبكة الإنترنت في تعلم نصوص التفسير موضوع الدراسة، ومجموعة ضابطة بلغت (٢٢) استخدمت الطريقة السائدة في تعلم نفس الموضوعات، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الفهم القرائي، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني، كما طور الباحثان موقعا الكترونيا تفاعليا ونشراه على شبكة الإنترنت، واستخدما استراتيجية التعلم التعاوني القائم على النظرية البنائية، وأجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م، وبعد الانتهاء من الدراسة الميدانية وجمع البيانات، استخدم الباحثان في تحليلها الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار استودنت (ت) ومعامل الارتباط لبيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم القرائي، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أما عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة التابعة فقد كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني. وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية

بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي وكل من مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

جاءت توصيات الدراسة مؤكدة ضرورة تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني التعاوني في العملية التعليمية من خلال الدورات التدريبية، والعمل على تطوير برامج التكوين في كليات التربية لاستيعاب معطيات التكنولوجيا الجديدة، وتعزيز توفير الأجهزة والبرمجيات التعليمية وإمكانية الوصول على الإنترنت بالمدارس، وتوظيف الاتجاهات الايجابية الحالية لدى الطلاب وتنميتها، والعمل على دمج استخدام الحاسوب وتطبيقات التعلم الإلكتروني ضمن خطة شاملة للإصلاح التربوي المعتمد على التكنولوجيا وفق أسس ومبادئ تكنولوجيا التعليم.

وكان من أهم توصيات الدراسة التوجه إلى استخدام أساليب التعلم التعاوني الحديثة في التدريس التي تؤكد على مبادئ التعلم التعاوني. و الاستفادة من تقنيات التعلم الإلكتروني في تصميم وتنفيذ التدريس، والتأكيد على دور شبكة الإنترنت كوسيط لبرامج التعلم الإلكتروني التعاوني، و ضرورة تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني التعاوني في العملية التعليمية من خلال الدورات التدريبية، والعمل على تطوير برامج إعدادهم في كليات التربية لاستيعاب معطيات التكنولوجيا الجديدة، وتعزيز توفير الأجهزة والبرمجيات التعليمية، والعمل على دمج استخدام الحاسوب وتطبيقات التعلم الإلكتروني ضمن خطة شاملة للإصلاح التربوي المعتمد على التكنولوجيا وفق أسس ومبادئ تكنولوجيا التعليم.

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the effectiveness of learning Tafseer using online co-operative e- learning in developing reading comprehension skills in Tafseer ,academic achievement motivation and attitudes of Al- azhhar second secondary institutes students towards co- operative e-learning. also , it aims at recognizing the correlation between the variables of the study in order to achieve this goals , the researchers use the experimental method . the sample of the study includes (44) students in al-azhar second Secondary Institutes they divided to tow groups : experimental group which learns by using co-operative e- learning and the controlled group which learns by using the traditional inside the classroom ,the researchers develop a model for designing online co-operative e- learning environment .the tools of the study is a reading comprehension test which measures the skills of letter comprehension ,explanation comprehension and critical comprehension also attitudes measurement for co-operative e-learning and a measurement for academic achievement motivation. The study was applied during the second semester in 2009/2010 .The study results show that there are significant differences between the experimental group and the controlled group in reading comprehension , attitudes towards co- operative e-learning and the academic achievement motivation in behalf of the experimental group also , it concluded that there is no correlation between reading comprehension and all these variables: attitudes towards co-operative e-learning and the academic achievement motivation. However, the study shows significant correlation between attitudes towards co-operative e-learning and the academic achievement motivation .

الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

القران الكريم هداية الخالق لإصلاح الخلق، وشريعة السماء لأهل الأرض، وهو التشريع العام الخالد الذي تكفل بجميع ما يحتاج إليه البشر في أمور دينهم ودنياهم ؛ في العقائد والأخلاق ، والعبادات ، والمعاملات ، والاقتصاد والسياسة، والسلم والحرب ، والعلاقات الدولية ؛ وهو في ذلك حكيم كل الحكمة ؛ لا يعتريه خلل ولا اختلاف ولا تناقض ، وصدق الله العظيم إذ يقول : **{ أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ ٱخْتِلاَفاً كَثِيراً }** (النساء:٨٢)

فلا عجب إن كانت السعادة الحقة لا تنال إلا بالاهتداء بهديه والتزام ما جاء به ؛ ففيه شفاء الأمراض من العلل ، وهداية القلوب بعد الضلال ، وإبصار العيون بعد العمى ، وإنارة العقول بعد الجهالة يقول تعالى: **{ إِنَّ هَذَا ٱلْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً }** (الإسراء :٩)

ويشير الأصفهاني إلى أهمية وفضل دراسة التفسير والاشتغال به بقوله : أشرف صناعة يتعاطاها الإنسان تفسير القران ، وبيان ذلك أن علم التفسير قد حاز الشرف من جهات ثلاث : من جهة الموضوع ، ومن جهة الغرض ، ومن جهة شدة الحاجة إليه ؛ أما من جهة الموضوع فلأن موضوعه كلام الله سبحانه ينبوع كل حكمة ومعدن كل فضيلة . وأما من جهة الغرض إذ أن غرضه معرفة مراد الله من كلامه المنزل، ومعرفة مواضع أمره فتؤتى، ومواضع نهيه فتجتنب. وأما من

جهة شدة الحاجة إليه فلأن كل كمال ديني ودنيوي، عاجل وآجل، مفتقر إلى العلوم الشرعية والمعارف الدينية وهي متوقفة على العلم بكتاب الله (العك ،١٩٨٦: ٢٩) .

ويرى المحققون من علماء التفسير وعلوم القران أن : الغاية منه معرفة النظم القرآني ، وتوضيح آياته وكشف معانيها وتبين أحكامها وحِكمها؛ للتوصل إلى حقيقة كتاب الله العزيز ، وفائدته حصول القدرة والملكة في العقل البشري لاستخراج أحكام القران وحِكمه ، ومعرفة الحجج والأدلة وكشفها وتوضيح معانيها .

ويفصل الباحثان الإجمال السابق بأن دراسة التفسير تحقق العديد من الأهداف منها:

- إصلاح الاعتقاد وتعلم العقائد الصحيحة ؛ يقول تعالى:**{ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ } * { ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ } * { لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ } * { وَلَمْ يَكُنْ لَّهُ كُفُواً أَحَدٌ }** (الإخلاص)
- تهذيب الأخلاق يقول تعالى: **{ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ }**.(القلم:٤)
- سياسة الأمة يقول تعالى: **{ وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُواْ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلاَةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ }** (الشورى:٣٨)
- القصص وأخبار الأمم السابقة للتأسي واستخلاص العبر والعظات وقراءة سنن الله في الكون يقول الله تعالى: **{ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَـٰذَا ٱلْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ ٱلْغَافِلِينَ }،{ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلاَّ رِجَالاً نُّوحِيۤ إِلَيْهِمْ مِّنْ أَهْلِ ٱلْقُرَىٰ أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِي**

ٱلأَرْضِ فَيَنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَدَارُ ٱلآخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ ٱتَّقَواْ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ }.(يوسف: ١٠٩،٣)

- بيان إعجاز القران الكريم ليكون آية دالة على صدقه صلى الله عليه وسلم فهو معجز بلفظه ومعناه يقول تعالي: **{ أَمْ يَقُولُونَ ٱفْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَٱدْعُواْ مَنِ ٱسْتَطَعْتُمْ مِّن دُونِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ }** (يونس:٣٨)
- ربط المتعلمين بكتاب الله عز وجل تلاوة وتدبرا.

وللعلماء في تفسيرهم كتاب الله مناهج قد ذكرها المتخصصون في مجال التفسير وعلوم القران ويمكن إجمالها فيما يلي :

- **التفسير التحليلي** : وفيه يتبع المفسر الآيات الكريمة حسب ترتيب المصحف سواء تناول جملة آيات متتابعة أو سورة كاملة ، ويبين ما يتعلق بكل آية من معاني ألفاظها اللغوية والشرعية ووجوه إعرابها، ووجوه البلاغة فيها ،وأسباب النزول وما فيها من أحكام ومعاني .
- **التفسير الإجمالي** : وفيه يتبع المفسر تسلسل النظم القرآني؛ سورة سورة، إلا أنه يقسم السورة إلى مجموعات من الآيات يتناول كل مجموعة منها بتفسير معانيها إجمالا مبرزا مقاصدها وموضحا مراميها وما تتضمن من أحكام ، والتفسير الإجمالي يعمد فيه المفسر إلى إبراز المعنى العام للنص.
- **التفسير المقارن** : ويتوجه فيه المفسر إلى الآية أو الآيات فيجمع ما حول موضوعها من نصوص سواء كانت نصوصاً قرآنية أو نبوية أو أقوال الصحابة أو التابعين ، ويوازن بين هذه الأقوال والآراء ، ويستعرض الأدلة ، ويبين الراجح منها ؛ ووجوه المقارنة بين نص قراني و نص قراني لإبراز

معانٍ لا يوصل إليها أحدهما ، وما بينهما من عموم وخصوص ، وإطلاق وتقييد، وإجمال وتفصيل .

- **التفسير الموضوعي** : ويحدد فيه صاحبه موضوعا أو قضية ما مثل بر الوالدين والاستغفار ويجمع حوله جميع الآيات المتعلقة به والتي تعالجه ، ويقوم بشرحها بما يتفق ومعالجته لهذا الموضوع .
- **التفسير الفقهي** : ويتبع فيه المفسر منهج الاستنباط ؛ إذ يقوم بتحليل النص القرآني بهدف التوصل إلى ما فيه من أحكام فقهية ، ويعرض لأقوال الفقهاء الواردة في الحكم المستنبط ويرجح بينها ، ويعرف هذا النوع بتفسير آيات الأحكام .
- **التفسير العلمي** : ويعد من المناهج الحديثة في التفسير ؛ ويقصد فيه المفسر إلى النص القرآني ويحاول الربط بينه وبين ما يتضمنه من إشارات كونية وعلمية وما توصل إليه العلم الحديث من حقائق علمية. (الزركشي ، د:ت ،ج٢:١٧٠) ، (الرومي ، ١٤١٩ :٥٧-٦٩) ، (نسيمي ،١٩٨٢ :٢٤).

وجدير بالذكر: أن مناهج التفسير المقررة على طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية تتبع المنهج التحليلي ؛ حيث يتناول مؤلف المنهج السورة من القرآن ويبين ما يتعلق بكل آية من معاني ألفاظها اللغوية والشرعية ووجوه إعرابها، ووجوه البلاغة فيها ،وأسباب النزول وما فيها من أحكام ومعاني .

ويعد الفهم القرائي من أهم أهداف تدريس التفسير – وبخاصة في التعليم الأزهري – وقد نص على ذلك علماء التفسير ؛ فقد جاء في البرهان :" ينبغي أن

يشتغل القارئ للقران قلبه بالتفكير في معنى ما يلفظ لسانه فيعرف من كل آية معناها " . (الزركشي ،د :ت ج١ :٤٥٠)

ويعبر عن ذلك بالتدبر وقد جاء الأمر به في قوله تعالى: **{ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلأَلْبَابِ }** (ص: ٢٩) ، وكما يشير صاحب الإتقان: لا يمكن تدبر الكلام بدون فهم معانيه (السيوطي ،١٣٠:١٩٨٧).

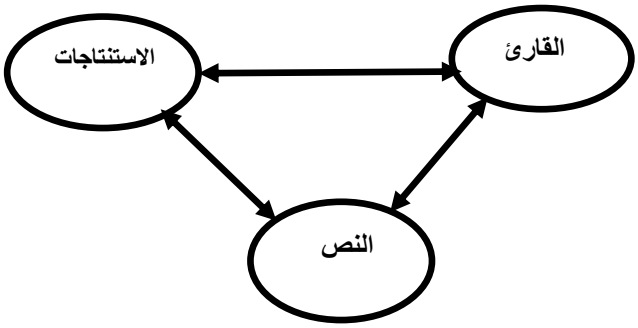
وتجدر الإشارة إلى أن عملية الفهم القرائي لا يمكن ملاحظتها، وإنما يستدل عليها من خلال استجابات الطلاب، ومن المؤشرات عليه: استخلاص المعاني من النص المقروء (الزيات ، ١٩٩٨ :٤٦١)، ومعرفة معاني المفردات والتشابهات اللفظية (السيد ، عثمان ،١٩٩٥ : ٤٢)، واستنتاج العلاقات التي بين الجمل وأشباه الجمل واستخدام المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة (عصر، ١٩٩٩ :٣٢) .

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الفهم القرائي العديد من المهارات التي يستخدمها القارئ عند التفاعل مع النص المقروء ومن هذه المهارات: دمج الجمل واختبار الفروض وربط الخبرة السابقة بالمعلومات المضمنة في النص واستخلاص المعنى . .(Harris , A ,& (Grouchier ,J.: 1980:251) (28 :Cooper, at el ,1998) &(444: 1985، كما يتفق كل من عجاج (١٩٩٨) وفتحي يونس وآخرون (١٩٨٤) و Andreson& Freebody(1981) على أن هذه المهارات تتمثل في: تمييز الكلمات ، والجمل ، والأفكار ، و الربط بين المعاني ، واستنتاج العلاقات غير الظاهرة .

وأشار (Durkin (1970 ،و رزق (١٩٨٣) إلى : أن الفهم القرائي يحدث في ثلاثة مستويات يتطلب كل منها بعض المهارات التي تتناسب معه :

- الفهم الحرفي (السطحي) ويقصد به : فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشرا كما ورد ذكره في النص .
- الفهم الناقد : ويتطلب من القارئ أن يحلل النص المقروء ويستنتج العلاقات ويثير الأسئلة ويميز بين الأساليب اللغوية وما يتضمنه النص من استنتاجات .
- الفهم التفسيري : ويتطلب من القارئ أن يستنتج ما يتضمنه النص من المعاني وتفسير الأساليب اللغوية الواردة في النص وما تثيره من معاني .

ولما كان الفهم القرائي يتطلب تفاعلا نشطا بين القارئ والنص للتوصل إلى ما يتضمنه النص من أفكار ومعان وأحكام ؛ فإن الفهم القرائي له متغيرات ثلاثة تظهر في الشكل التالي:



شكل(١) يوضح التفاعل بين متغيرات الفهم القرائي

فالقارئ حين ينشط في المهمة القرائية لاشك أن لديه خبرة سابقة يستخدمها أثناء التفاعل مع النص المقروء، ويستدعي الأفكار استدعاءً انتقائيا لا آلياً (العمليات الجزئية)، ويستنتج العلاقات بين كل جملتين متتاليتين (العمليات

التكاملية)، وينظم الأفكار المستدعاة و يركبها في صورة كلية (العمليات الكلية) . (عصر ،١٩٩٩ :٢٣)

أما النص فهو النص القرآني وهو موضوع الدراسة الحالية فيختلف عن غيره من النصوص في: تناسق تركيبه وروعة نظمه وسياقه يقول تعالي: **{ لاَّ يَأْتِيهِ ٱلْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلاَ مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ }** (فصلت: ٤٥)، ويسره للذكر والتدبر؛ يقول تعالى: **{ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُدَّكِرٍ }.** (القمر:٤٠)

وقد أشار علماء التفسير إلى بعض الأمور التي تعين على تحقيق الفهم القرائي عند دراسة التفسير ومنها :

- معرفة أسباب النزول ؛ إذ تعين على فهم الآية وإزالة الإشكال عنها ، وإلى ذلك أشار ابن تيمية وابن دقيق العيد والو احدي في أسباب النزول ومنه قوله تعالى: **{ وَٱللاَّئِي يَئِسْنَ مِنَ ٱلْمَحِيضِ مِن نِّسَآئِكُمْ إِنِ ٱرْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلاَثَةُ أَشْهُرٍ وَٱللاَّئِي لَمْ يَحِضْنَ وَأُوْلاَتُ ٱلأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْراً }.** (الطلاق:٤) فقد أشكل معنى هذا الشرط (**إِنِ ٱرْتَبْتُمْ**)على بعض الأئمة حتى قال الظاهرية بأن الآيسة ليس عليها عدة إذا لم ترتب ، وقد زال الإشكال بسبب النزول ؛ ذلك أنه لما نزلت الآية في سورة البقرة بعِدد النساء ، قالوا: قد بقي عَدد من عِدد النساء لم يذكر : الصغار ، والكبار فنزلت (أخرجه الحاكم عن أبي)؛ فعلم بهذا الخطاب عمن لم يعلم ما حكمهن في العدة وارتاب ؛ أعليهن عِدة أم لا ؟وهل عِدتهن كالآتي في سورة

البقرة أم لا ؛ فظهر بهذا المعنى إن ارتبتم أي أشكل عليكم وجهلتم حكمهن . (السيوطي ، ج١٩٨٧،١ :٨٠) ، (أبوشهبة ،١٩٨٧ :١١٠)

- معرفة القراءات ؛ إذ أن اختلاف القراءات يؤدي إلى زيادة في معاني الآيات (السبت ، ١٤٢١، ج١ :١٠٨)
- معرفة أول ما نزل وآخر ما نزل ، ويترتب على ذلك فهم الناسخ والمنسوخ ومعرفة تاريخ التشريع وتدرجه . (أبوشهبة ،١٩٨٧: ١١٠)
- معرفة المناسبة ، و بها تدرك العلاقات بين الكلمات القرآنية والآيات والسور، وقد ذكر الفخر الرازي في تفسيره: أن أكثر لطائف القران الكريم مودعة في الترتيبات والروابط ، ويرى صاحب البرهان: أنه ينبغي في كل آية أن يُبحث أول كل شيء عن كونها مكملة لما قبلها أو مستقلة ، ثم المستقلة ما وجه مناسبتها لما قبلها ، وهكذا في السور يطلب وجه اتصالها بما قبلها وما سيقت له . (الزركشي ، د:ت :٣٦)
- معرفة الإعراب ؛ وذلك لكون الإعراب يبين المعنى ويوقف على أغراض المكتوب ، ولا يفهم النص القرآني الفهم الصحيح ما لم ينطق النطق الصحيح و أداته الإعراب، ومثال ذلك قوله تعالى: **{ وَأَذَانٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى ٱلنَّاسِ يَوْمَ ٱلْحَجِّ ٱلأَكْبَرِ أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِن تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي ٱللَّهِ وَبَشِّرِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ }**. (التوبة:٣)
- ملاحظة السياق القرآني ؛ فعلى الدارس للتفسير ألا ينظر في الكلمة أو الجملة مستقلة بنفسها بل عليه أن ينظر إليها في سياق النص ، فإن ذلك معين على تحديد المراد لاسيما في المشتركات اللفظية.

- تقديم المعنى الشرعي على المعنى اللغوي عند اشتراكهما في كلمة واحدة أو أكثر وذلك لأن القران نزل لبيان الشرع لا اللغة و من ذلك قوله تعالى: **{ وَلاَ تُصَلِّ عَلَىٰ أَحَدٍ مِّنْهُم مَّاتَ أَبَداً وَلاَ تَقُمْ عَلَىٰ قَبْرِهِ إِنَّهُمْ كَفَرُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ وَمَاتُواْ وَهُمْ فَاسِقُونَ }.** (التوبة:٨٤) فالصلاة في الآية لها معنى لغوي وهو الدعاء ومعنى شرعي وهو صلاة الجنازة ، فيقدم المعنى الشرعي على المعنى اللغوي إلا لوجود قرينة صارفة إلى أحد المعنيين ومنه ما صرف إلى المعنى اللغوي كما في قوله تعالى : **{ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَٰوتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ }.** (التوبة:١٠٣) .

(الرومي ، ١٤١٩: ١١٤ ، ١٤٠-١٤١)

- مراعاة المعنى الحقيقي والمعنى المجازي ،فقد يكون المراد المعنى المجازي ومنه قوله تعالى: **{ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَٰوتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ }.** (يوسف:٨٢)

أما الاستنتاج فهو نتاج تفاعل القارئ بما لديه من خلفية معرفية مع النص بما يتضمنه من تراكيب لغوية وصور بيانية ، وحتى يحقق القارئ الاستنتاج بصورة ذات فاعلية عليه أن ينشط في معالجة النص معالجة عميقة لأنه كلما عالج النص معالجة عميقة كلما كان أصبح قادراً على فهمه وتذكره .

ويشير عصر ،(١٩٩٩) إلى أن عملية القراءة المنتجة للفهم تمر بمجموعة من العمليات : الاستقراء وفيه يتتبع القارئ الخصائص البارزة للنص والتي تتمثل في التراكيب الغوية والمباني النحوية والصرفية للمفردات ، الاستنباط ويطلب فيه القارئ

المعاني والأفكار المضمنة في النص ، ثم الاستنتاج ويقصد فيه القارئ إلى التوصل إلى معان جديدة مركبة من مجموع العلاقات بين المفردات والتراكيب اللغوية والمعاني المضمنة في النص . (عصر ، ١٩٩٩ :٢١)

مما سبق يتضح أن الفهم القرائي ليس حفظا صما root learning وإنما هو عملية يتم فيها دمج المعرفة الجديدة في البنية المعرفية بهدف الحصول على المعنى وتفسيره.

وهذا يتطلب من المعلم أثناء تصميم تدريس التفسير أن يعنى بالتخطيط لاستخدام بعض الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على تحقيق الفهم القرائي الجيد لدروس التفسير ومنها :

- تشجيع القراءة المكثفة .
- تقديم معاني واضحة للمفردات .
- تدريس استخدام مفاتيح النص للوصول للمعنى .
- تقديم بعض الأسئلة لاستكشاف المعرفة القبلية للمتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على السؤال ب لماذا،كيف ، ما النتيجة ، حول النص .
- تشجيع الطلاب على تقديم الاستجابات البديلة .
- تشجيع المتعلمين على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (كتنظيم الذات ،تنشيط المعرفة القبلية ، توليد الأسئلة ، تركيب صور عقلية أثناء القراءة ، التلخيص).
- تحليل النص (القواعد اللغوية ، الصور البيانية ،الأساليب اللغوية وما تتضمنه من معاني) .

- إشراك جميع المتعلمين في تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم .

وقد يكون من المفيد استخدام التعلم التعاوني الإلكتروني لتحقيق أهداف تدريس التفسير من الفهم القرائي ؛ وذلك لما يوفره من بيئة تعليمية / تعلمية تمكن المتعلمين من الوصول إلى المعلومات والموارد المعرفية بصورة مرنة سواء من حيث البعد المكاني والزماني وبمختلف الأنماط : المقروءة ، والمسموعة ، والمرئية ، وتخزينها بما يمكنهم من الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان ، ومن ثم فإن هذا النمط من التعلم يدعم جمع وتحليل وتطبيق المعلومات بشكل مناسب ، ويعمل على تنمية مهارات إدارة المعرفة، والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، وحل المشكلات،واتخاذ القرارات ، وتحسين العلاقات الاجتماعية . (Som Al-Shrouf :2009) (Nina,Begicicevic,2006:127) (Turoni & ،Naidu,2006:36)

كما أن تقديم التغذية الراجعة (feedback) التي تقدم من خلال الشبكة تساعد المتعلمين على إتقان التعلم ، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Victov& Terry and Caroline:2007)إذ أوضحت أن بيئة التعلم التي يوفرها التعلم الإلكتروني تساعد المتعلمين على الوصول لنتائج أكثر إتقانا ، ويرجع ذلك لتقديم التغذية الراجعة التي تسمح بالتفكير في ردود الأفعال الأكاديمية ، والمناقشات الفردية والجماعية حول موضوع التعلم.

وفي مجال التحقق من فاعلية التعلم التعاوني الإلكتروني أجريت العديد من الدراسات وكان من أهم نتائجها : أنه ييسر النشاط الموجه نحو المهمة والأنشطة (Choen &Scardamalia :1998 , Hakkarainen et al :1999

(Gillies :2004, Wegerif:2004, تحسين استخدام النماذج المفاهيمية (Bell: 1997 , Wegerif :2004) وزيادة الفهم المعرفي والماوراء معرفي للمتعلمين (Brown ,et al :1998 , Shellens& Valke:2005) كما أوضحت نتائج الدراسات التي في مجال المقارنة بين التعلم التعاوني الإلكتروني والتعلم التقليدي أنه يحقق نتائج أفضل في التحصيل الدراسي (Berge:2003 ,Charnistski et al : 2003 ,Veer man et al 2001)

ويمكن تفسير النتائج السابقة للتعلم التعاوني الإلكتروني في ضوء مبادئ علم النفس المعرفي التي تقدم تفسيرات للتعلم في ضوء البنية المعرفية للمتعلمين ،والتي تشمل تطبيقات نتاج التفاعل بين المحتوى المعرفي بما يشمله من المعلومات والمفاهيم والأفكار والعمليات المعرفية التي تعالج هذا المحتوى، ومن ثم فهي تعد من المفاهيم المعرفية المهمة في تفسير الفهم القرائي أيضا ، كما أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية كالتهيؤ العقلي ، والتلخيص ، ورسم الخرائط المعرفية ، واشتقاق معاني ودلالات جديدة أو ربط المادة المتعلمة بما هو مماثل في البناء المعرفي له دور كبير في التعلم (الزيات ، ١٩٩٦ : ٤١٦، ٤٣٠) ،كما يمكن تقديم تفسيرات النتائج السابقة في ضوء مفهوم التفاعل الاجتماعي للتعلم ، والبنائية الاجتماعية ؛ إذ يمكن للمتعلم أثناء الفاعل مع الآخرين أن يستوعب الأفكار ويبني المفاهيم، ويكون استنتاجات حول موضوع التعلم . (أبو رياش ،٢٠٠٧: ٥٢)

وإذا كان ينظر للقراءة – في تعلم التفسير – على أنها ظاهرة ذات وجهين تتضمن عملية (يفهم comprehending) ومنتج (الفهم comprehension) فغالبا ما يعنى المعلمون بالمنتج دون أن يعنوا بالقدر

الكافي للتدريب على الفهم أثناء العملية ،وقد أوضح طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري انتقادهم (وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية لعينة منهم بلغت ٦٥ طالبا حول أهم المشكلات التي تواجههم أثناء دراسة التفسير) للطرق السائدة في تعليم التفسير والتي ترتكز حول الأنشطة التعليمية التالية :

- يقدم المعلم المفردات الجديدة – وغالبا ما يلتزم حرفيا بما جاء في الكتاب المقرر – بصورة مباشرة .
- يقرأ النص بصوت عالٍ للفصل دون أن يقرأه الطلاب .
- يسأل المعلم : ماذا عرفوا ؟
- يقرأ أحد الطلاب بصوت عالٍ ويتابع المعلم نطقه .
- المتعلمون يقرؤون – فرادى – النص ويحاولون التركيز على المعلومات المهمة الواردة في الكتاب ؛ استعدادا لأسئلة المعلم .
- يسأل المعلم أسئلة شفهية على النص وغالبا ما تكون مباشرة مثل : ما معنى ؟ ، متى ؟ ، ماذا؟

وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو هذه الطرق السائدة سلبية بصورة واضحة مما دفع بعض الطلاب إلى المطالبة بالاستغناء عن المعلم ، وتترك لهم حرية القراءة في الكتب المقررة والتعلم الذاتي منها .

وهذا ما دفع الباحثان للتفكير في محاولة الكشف عن فاعلية تعليم التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري و دافعيتهم للإنجاز ، واتجاهاتهم نحوه .

ثانياً: مشكلة الدراسة :

يواجه طلاب الصف الثاني الثانوي صعوبات في تعلم التفسير ترجع إلى طرق التدريس السائدة التي تعتمد على التعلم الصم من خلال الحفظ والاستظهار دون أن تُعنى بالفهم والاستنتاج ؛ مما جعل اتجاهاتهم سالبة نحو هذه الطرق ،كما أن ذلك أدى إلى انخفاض الدافعية للإنجاز لديهم ويمكن تحديد المشكلة في السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية تعليم التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري ودافعيتهم للإنجاز واتجاهاتهم نحوه ؟

أسئلة الدراسة :

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في تدريس التفسير على تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

٢- ما فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في تدريس التفسير على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

٣- ما فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في تدريس التفسير على اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو التعلم الإلكتروني التعاوني؟

٤- ما العلاقة الارتباطية بين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الذين يدرسون التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

٥- ما العلاقة الارتباطية بين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الذين يدرسون التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني و مستوى دافعية الإنجاز لديهم؟

٦- ما العلاقة الارتباطية بين مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الذين يدرسون التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني التعاوني؟

ثالثاً: أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

- تحاول الدراسة الحالية تقديم أحد الطرق المعاصرة في تعليم العلوم الشرعية من خلال تصميم موقع تعليمي الكتروني تفاعلي يمكن لمصممي برامج تعليم العلوم الشرعية والمدرسين الاستفادة منه .
- تساعد الدراسة الحالية طلاب وطالبات المعاهد الأزهرية الاستفادة من مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات ؛ مما يزيد من وعيهم بهذه التقنيات وأهميتها في التعليم والتعلم وتوفير أساليب وأدوات متنوعة يتعلمون من خلالها .
- قد تفيد الدراسة الحالية معلمي العلوم الشرعية في تنمية وعيهم بأهمية استخدامهم التكنولوجيا الحديثة في تصميم مواقفهم التدريسية، وتنمية

مهاراتهم في تصميم الأنشطة التعاونية الإلكترونية، وكيفية تفعيلها أثناء الموقف التدريسي .

- قد تفيد أدوات الدراسة في قياس الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري لنصوص التفسير المقررة عليهم يمكن تطبيقها خارج نطاق عينة البحث.
- تسعى الدارسة إلى إثارة الاهتمام بأساليب تنمية الاتجاهات نحو الاستراتيجيات الحديثة التي ثبتت فعاليتها في كثير من الدراسات ، كالتعلم التعاوني، والاهتمام باستخدام معطيات التكنولوجيا الحديثة في التدريس .

رابعاً: أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

١- حل بعض مشكلات تعليم التفسير عن طريق الدمج بين استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني وإستراتيجية التعلم التعاوني.

٢- تعرف أثر التعلم الإلكتروني التعاوني في تدريس التفسير على مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ودافعية الإنجاز والاتجاهات نحوه.

خامساً: فروض الدراسة :

من خلال منهج الدراسة ومتغيراتها يمكن صياغة فروضها على النحو التالي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط

درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في اختبار الفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في مقياس دافعية الإنجاز.

٤- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) في اختبار الفهم القرائي ومتوسط درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) في اختبار الفهم القرائي ومتوسط درجاتهم في مقياس دافعية الإنجاز.

٦- - لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) في مقياس دافعية الإنجاز ومتوسط درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

سادساً: حدود الدراسة :

تم إجراء الدراسة الحالية في إطار المحددات التالية :

- أجريت الدراسة الميدانية على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بجمهورية مصر العربية.
- تم استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني موودل (moodle) Modular Object Oriented Dynamicفي بناء المقرر التفاعلي ونشره على الإنترنت.
- الفهم القرائي بأبعاده الثلاثة : الحرفي ، الناقد ، التفسيري .
- تضمنت الفعاليات التعاونية في التعلم الإلكتروني نصوص الآيات الكريمة التالية: (٣٩ –٤٠ ، ٤١–٤٢ ، ٤٣–٤٥) من سورة النور .
- تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م

سابعاً: مصطلحات البحث :

تتضمن الدراسة الحالية عدداً من المفاهيم الأساسية التي تتعدد تعريفاتها وتتباين مفاهيمها باختلاف الأسس الفلسفية والأطر النظرية. ولأغراض البحث يعتمد الباحثات التعريفات الإجرائية التالية:

التعلم الإلكتروني التعاوني:

يعرفه الباحثان بأنه: تفاعل مجموعة من الطلاب بشكل متزامن وغير متزامن باستخدام الوسائط الإلكترونية (الإنترنت، غرف المحادثة، البريد

الإلكتروني، الوسائط السمعية، الوسائط البصرية،الأقراص المدمجة ...) لإنجاز مهام تعليمية مشتركة .

الفهم القرائي:

يعرف إجرائيا على أنه : الفهم القرائي في التفسير يتحقق من خلال تفاعل المتعلم مع النص مستخدما خلفيته المعرفية في عملية بنائية نشطة يتم من خلالها تعرف بنية النص والتراكيب اللغوية والأساليب البيانية ، والتفكير في تحليل النص، واستنتاج ما يتضمنه من أحكام وقيم ، ويستخدم في ذلك استراتيجيات متنوعة كإثارة الأسئلة ، وتنظيم المعلومات ، والربط بين الأفكار، وتوظيف السياق في فهم النص، وتحليل أراء المفسرين في فهم النص، والجمع بينها لتكوين مدركات عامة حوله.

الاتجاه:

يعرف إجرائياً بأنه: تكوين فرضي تعبر عنه نزعة انفعالية متعلمة ويظهر في محصلة استجابة الفرد لموضوع ما(التعلم الإلكتروني التعاوني) إيجاباً أو سلباً كما يقيسها مقياس الاتجاه الذي تتبناه الدراسة .

دافعية الإنجاز:

يعرف إجرائيا على أنه : استعداد الفرد لتحمل المسؤولية في المهام الدراسية ، والسعي نحو التفوق لتحقيق الأهداف التعليمية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه في الموقف الدراسي ، والشعور بأهمية الوقت ، والتخطيط للمستقبل.

الإطار النظري للدراسة

ويتناول المحاور التالية :

- الفهم القرائي واستراتيجياته في تعلم التفسير.
- الدافعية للإنجاز.
- الاتجاه.
- التعلم الإلكتروني التعاوني.

١- الفهم القرائي واستراتيجياته في تعلم التفسير

أ- طبيعة القراءة والفهم القرائي:

ينظر للقراءة من وجهة النظر المعرفية على أنها ليست فقط ترجمة معاني مفردات ، ولكن فهم المعلومات التي ينقلها النص ، وربط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة ؛ ومن ثم تتضمن القراءة عمليات بمستويات

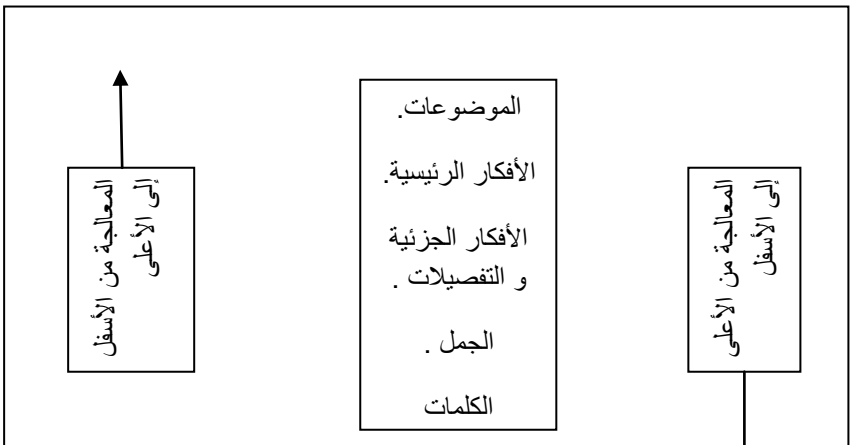
مختلفة تبدأ من الإدراك (إدراك المكتوب) وتكامل الأفكار العامة في النص إلى أن يحدث تكامل بين هذه الأفكار العامة وما لدى القارئ من معرفة سابقة(Jose , Maria & Martine , 2010 :113) ، و(سامي رزق ، ١٩٨٣ :١٧٦) .

واقترح (Adam , 1980 : 11-32) في دراسته نموذجا مكونا من ثلاثة مستويات من المعالجة المضمنة في القراءة : إدراك الكلمة المفردة، عمليات التركيب اللغوي للنص ، المعنى المضمن في النص .

وعلى أساس هذه الافتراضات طُورت العديد من النماذج التفسيرية لعملية القراءة ، ولكن هذه النماذج تختلف فيما يتعلق بارتباط هذه العمليات مع بعضها البعض بصورة وظيفية ، ويأتي هذا الاختلاف في تقرير إلى أي العمليات تحتاج من أجل نقل المعلومات لما يليها ، وأشار (Gondzalez , 1993)إلى أن هذه الاختلافات أسفرت عن ظهور ثلاثة نماذج لمعالجة النص المقروء :

الأول : معالجة النص من الأسفل إلى الأعلى (botton – up processing) .

الثاني : معالجة النص من الأعلى إلى الأسفل (top – down processing).



شكل ٢ يوضح نموذجي معالجة النص التنازلي والتصاعدي .

النموذج الثالث : التفاعلي

يرى (Grab, 1991:)أن المداخل التفاعلية لمعالجة النص المقروء تشير إلى تصورين مختلفين : الأول يشير إلى التفاعل الذي يحدث بين القارئ والنص ؛ حيث يبني القارئ المعنى مرتكزا على المعرفة المضمنة في النص من ناحية وعلى المعرفة الموجودة لديه (back grawnd knowledge)من ناحية أخرى .

النموذج الثاني يشير إلى التفاعلية التي تحدث – في آن واحد– ما بين مكونات المهارات الأساسية العديدة التي تنتج الفهم القرائي.

ويضيف (Barntt ,1989 : 66)أن استراتيجيات القراءة تشير إلى العمليات العقلية المتضمنة عندما يعمد القارئ إلى نص ليستخلص معنى مما يقرأه، كما تكشف هذه الاستراتيجيات عن مصادر القراء من أجل الفهم ، وتبين كيف يفهموا المهمة القرائية (reading task) ،والمفاتيح النصية التي يعنون بها، وكيف يبنون معنى مما يقرءون ،وماذا يفعلون عندما يصعب عليهم الفهم .

ولفهم طبيعة عملية القراءة قدم (Avtelt : 2004)نموذجا ذا أبعاد أربعة تعد محددات لعملية القراءة والفهم ؛ اثنان منها يرتبطان بالنص وهما : خصائص النص ، ومتطلبات المهمة القرائية ، واثنان يرتبطان بالقارئ وهما : خصائص القارئ ، و أنشطته القرائية .

كما اقترح بعض الباحثين في مجال الفهم القرائي عدة عوامل قد تسهم في معرفة المفردات اللغوية وفهم النص ومنها : القدرة المعرفية العامة، المعرفة السابقة الطلاقة القرائية، ومعرفة استراتيجيات القراءة والاهتمام بها ، الهدف من القراءة ، الأنشطة القرائية ، وسمات النص .

وتأسيسا على هذه العوامل فإن الباحثين يريا : أنه يمكن لعلم النفس المعرفي أن يسهم في تفسير حدوث الفهم القرائي ؛ إذ يعتقد المعرفيون أن المتعلمين يعتمدون في بناء معرفتهم وفهمهم على ما يعرفون بالفعل ، وهذه المعرفة المتوافرة في البنية المعرفية للقارئ توفر الإطار العام لدمج المعرفة الجديدة ، كما تؤكد المداخل البنائية على أهمية نشاط المتعلم ودوره في بناء معرفته .

وتفضل البنائية استخدام المعالجة القرائية من الأعلى إلى الأسفل (up-down processing) فالمتعلمون يجب أن يبدءون بالمشكلات الحقيقية المعقدة الكاملة، ثم يعملون ويكتشفون المهارات الأساسية المطلوبة لحل المشكلة القرائية وهذا بالضبط ما يحدث في مدخل المدعمات anchored حيث يتم تعلم المعلومات الجديدة من خلال أنشطة ذات معنى ، وبهذه الطريقة من المحتمل جدا أن يكتسب المتعلم المعرفة على أنها أداة tool وليست مجموعة حقائق ، ويكتشف الظروف التي تكون فيها الحقائق والمفاهيم الجديدة ذات فائدة .

(Hedge , و، (Carrel & Esiterhold , 1983 :557)
2003 :159)

ففي موقف تعلم التفسير تصبح معرفة معاني المفردات أداة لمعرفة الجملة ، ومعرفة التراكيب اللغوية لنص القرآني أداة لفهم المعنى الظاهري له ، والأساليب اللغوية البيانية أداة لاستنباط معاني مضمنة فيه

وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دراسة (Carrel ,et ,al : 1989) أهمية الخبرة السابقة في تحقيق الفهم القرائي ؛ حيث استخدمت الدراسة خرائط المعنى semantic mapping والعلاقة بين الخبرة والنص ، واعتمدت في تقديمه – من خلال خرائط المعنى – على إظهار العلاقات المضمنة فيه ونفذت الإستراتيجية من خلال ثلاث خطوات: الخبرة السابقة – النص – العلاقات :

فأثناء الخبرة السابقة؛ يشرك المعلم طلابه في مناقشات تتعلق بخبراتهم ومعرفتهم السابقة عن موضوع النص ،و يقوم الطلاب بقراءة أجزاء من النص، ويسأل المعلم عن المحتوى بعد كل جزء يقرءونه، وفي هذه الخطوة يصحح المفاهيم الخطأ لديهم ،ثم يحاول المعلم مساعدة طلابه على عمل علاقات بين محتوى النص وخبراتهم السابقة ،وأثبتت النتائج أنها كانت فاعلة في تطوير مفردات المتعلمين ، وأنها بديل جيد للأنشطة القرائية قبل وبعد القراءة ، وأضافت النتائج : أن استخدامها قبل القراءة تزيد من دافعية القارئ ، أما الإستراتيجية الثانية (العلاقة بين النص والخبرة) فأوضحت النتائج أنها تؤكد الفهم القرائي ؛ إذ تعتمد على المناقشة بهدف ربط المعرفة القبلية بما سوف يتعلمه القارئ من النص .

ب– مفهوم الفهم القرائي :

يعرفه (Harris, A,1985 :444)على أنه : التفسير ذو المعنى للغة المكتوبة ، وهو نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز والمهارات اللغوية والمعرفية ،

ويعرفه (فتحي الزيات ،١٩٩٨ : ٤٦١) بأنه : القدرة على استخلاص واشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة ، ويعرفه : (Mirhassani ,A & Toosi 2000) بأنه: عملية بنائية ينشط فيها القارئ مستخدما المعلومات الصريحة من النص وما لديه من معرفة سابقة لاستخلاص المعنى وفهم الرسالة المقصودة من النص .

وتنظر إليه جمعية القراءة العالمية (the National Reading Panel) على أنه : التفكير المقصود أثناء بناء المعنى عندما يتفاعل القارئ مع النص ، ويتضمن ذلك أن يستخدم القارئ أثناء تفاعله مع النص حصيلته اللغوية ، ومعرفته السابقة، ومهاراته القرائية ، والدافعية لقراءة النص ، ومعرفة بنية النص (التراكيب اللغوية والأساليب البيانية) واستراتيجيات تكوين المعنى.

(Vicky,Z. ,2009: 11)

ويرى(يونس ، ٢٠٠١ :٣٦٥) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز اللغوي والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في النشاطات الحاضرة والمستقبلية .ويحدد(العذيقي، ٢٠٠٩ :٣١) في دراسته بعض خصائص الفهم القرائي منها : النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي ، يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معرفة سابقة، يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى .

ويشير (سلام ،٢٠٠٤ : ١٨٤) إلى الفهم القرائي على أنه عملية تتطلب من القارئ : دافعية للقراءة ، ووعي بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص ، والقدرة على توجيه القراءة ، ومراقبة القراءة ، وتوظيف السياق في فهم المعنى .

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح أن: الفهم القرائي في التفسير يتحقق من خلال تفاعل المتعلم مع النص مستخدما خلفيته المعرفية في عملية بنائية نشطة يتم من خلالها تعرف بنية النص والتراكيب اللغوية والأساليب البيانية ، والتفكير في تحليل النص، واستنتاج ما يتضمنه من أحكام وقيم ، ويستخدم في ذلك استراتيجيات متنوعة كإثارة الأسئلة ، وتنظيم المعلومات ، والربط بين الأفكار، وتوظيف السياق في فهم النص، وتحليل أراء المفسرين في فهم النص، والجمع بينها لتكوين مدركات عامة حوله

ج- استراتيجيات الفهم القرائي

أشار كل من : (Pint rich &Garcia : 1994) (Pint rich & Baxter : 2001) إلى وجود ثلاث مجموعات من الاستراتيجيات التي تساعد على تحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين :

المجموعة الأولى : تتكون من استراتيجيات التعلم المعرفي التي يستخدمها المتعلم كي ينظم عملية اكتساب المعرفة ، وهذه تتضمن على سبيل المثال استراتيجيات التعلم للإتقان

(mastery learning) مثل بناء روابط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية ، أو استراتيجيات الذاكرة كتدوين الملاحظات .

المجموعة الثانية: فتتكون من استراتيجيات ضبط ما وراء المعرفة ، وتعتمد بصفة رئيسية على الأنشطة كتخطيط و ضبط أنشطة التعلم ، وتقويم نتائج التعلم والتوافق مع المتطلبات المتنوعة للمهمة القرائية والصعوبات الغير متوقعة .

المجموعة الثالثة : مهمة لعمليات التعلم وهي مخصصة لإدارة مصادر التعلم ويعنى بهذه الاستراتيجيات لضبط الظروف العامة المرتبطة بالتعلم مثل إدارة الوقت ، وإدارة بيئة التعلم .

(Yerd &Feryal,2008 : 84)

وفي هذا الإطار قدمت نتائج الدراسات السابقة العديد من الإجراءات التعليمية التي يمكنها تحسين الفهم القرائي منها ما قدمته دراسة (Dol ,et al :1991) :كتقدير الأهمية ،و تلخيص المعلومات المضمنة في النص ،و عمل الاستدلالات، و توليد الأسئلة ،و ضبط الفهم .

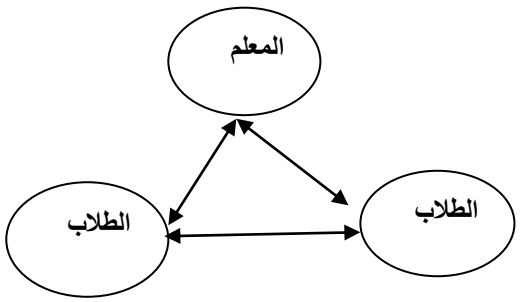
وحدد كل من (Nell K.& P. D avid : 2002) عدة ملامح تعليمية تسهم في تعليم الفهم القرائي وترتكز هذه الملامح على :

– تقديم الوقت الكافي للقراءة ؛ ويشير ذلك إلى أن تعليم الفهم القرائي لا يمكن أن ينتج فهما جيدا ما لم يصاحبه تطبيق المتعلمين لخبراتهم واستراتيجياتهم أثناء القراءة الواقعية .

– مساعدة المتعلمين على تكوين أهداف واضحة في أذهانهم حول ما يقرءون .

– إثراء بيئة التعلم بالمفردات والمفاهيم التي يحتاج إليها المتعلمون لبناء أساس معرفي لفهم النص .

– إثراء البيئة التعليمية بالمناقشات الجيدة حول النص ويمكن أن تكون في اتجاهات : من المعلم للطلاب، ومن الطلاب إلى المعلم، ومن الطلاب للطلاب ؛ كما يوضحه الشكل التالي :



شكل ٢

يوضح اتجاهات المناقشة أثناء تعليم الفهم القرائي

–إتاحة الوقت الكافي للمتعلمين لكتابة الأفكار الجوهرية التي تزيد من فهمهم وتعلمهم ، وتؤكد على الروابط الجوهرية ما بين القراءة والكتابة ، وتطوير قدرات الطلاب على أن يكتبوا كقراء ويقرءوا ككتاب .

ولأهمية الربط بين مهارات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي صمم القليني ٢٠٠٠ برنامجا تعليميا هدف به – في دراسته – إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قسم عينة الدراسة من الصف الخامس الابتدائي إلى مجموعتين : تجريبية – تدرس باستخدام البرنامج – وضابطة – تدرس باستخدام

الأسلوب المعتاد – كشفت الدراسة في نتائجها عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بينهما .

كما يشير كل من (علي سلام ،٢٠٠٤ :١٨٤) ،و (Joan .S, Richard.R , 2005 :62-64) و (Joan.L, 2006 : 115) و (Vicky : 2009) إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لتحسين الفهم القرائي :

- دافعية المتعلمين المناسبة وتنشيط المعرفة السابقة ؛ إذ يحتاج المعلمون إلى أن يكتشفوا ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة قبل تقديم موضوع جديد ؛ فعندما نقدم للمتعلمين فرصا جيدة لربط المعرفة الجديدة بمعرفتهم السابقة يكونوا قادرين بصورة أفضل على فهم النص ، ولكنهم يحتاجون إلى تعليم موجه لكيفية عمل روابط بين النص وأنفسهم ، وبينه وبين النصوص الأخرى ؛ مما يفعل تلك الروابط ويُبقي على دافعيتهم .
- التلخيص يمكن أن يكون ذا فاعلية لمساعدة المتعلمين على تمييز الأفكار الرئيسية والعامة وإزالة الغموض، وتعمل على تكامل الأفكار و تحسين ذاكرتهم فيما يتعلق بما تمت قراءته .

وللتحقق من فاعلية التلخيص في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي أجرى عبد الحميد عام٢٠٠٠ دراسة استخدم فيها إستراتيجية التلخيص و إستراتيجية التساؤل الذاتي بشكل مستقل ، وإستراتيجية تدمج بين الإستراتيجيتين في مهارات الفهم القرائي ، وكشفت نتائج الدراسة عن

فاعلية إستراتيجية الدمج بين الإستراتيجيتين ، غير أنه لم تسفر النتائج عن وجود فروق داله إحصائيا بين المجموعات الثلاث في مهارة تحديد هدف الكاتب .

- التصورات الذهنية ؛ وفي ذلك يُوصَى بإعطاء الطلاب صورا عقلية عن النص الذي يقرءونه (عمليات ، أحداث) وذلك يساعدهم على استرجاع ما تم قراءته بصورة أفضل .

وللكشف عن فاعلية إبراز روابط العلاقات المضمنة في النص المقروء قام عطية عام ١٩٩٩ بدراسة تجريبية لتعرف فاعلية الخرائط الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبلغت عينة الدراسة (١٥٢) تلميذا قسموا إلى أربع مجموعات (ضابطتين وتجريبيتين) وتوصل الباحث في دراسته إلى فاعلية الخريطة الدلالية في فهم التلاميذ لما يقرءون وإكسابهم مهارات الفهم القرائي الحرفي ، والاستنتاجي ، والناقد .

- ضبط الفهم ؛ فالمتعلمون الجيدون واعون بما يقرءون فهم يستخدمون استراتيجيات منظمة من أجل حل ما يواجههم من مشكلات مرتبطة بالفهم وتتضمن استراتيجيات الضبط الفاعل ، قراءة بهدف، طرح الأسئلة ، إعادة القراءة ، قراءة الرسوم والصور ، حل مشكلات المفردات ، تحليل معلومات معروفة من أجل التأكد من الفهم .
- طرح الأسئلة ومساعدتهم على توليدها ، فتعد الأسئلة فاعلة لتحسين عملية الفهم القرائي لأنها تساعدهم على تركيز الانتباه على ما يجب أن يُقرأ ،

وتساعدهم على تطوير التفكير النشط أثناء القراءة ، كما أنها تضبط الفهم ، وتحسن تفاعل الطالب مع النص وتساعدهم على مراجعة المحتوى وعمل استدلالات جيدة من خلال الربط بين المعارف المضمنة في النص .

وإدراكا لأهمية العلاقة الارتباطية بين الأسئلة والفهم القرائي أجرى عبيد ١٩٩٦ دراسة هدفت إلى تعرف مدى معالجة أسئلة القراءة لمهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة بدولة الإمارات العربية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ولم يقتصر الباحث في تحليله على أسئلة الكتب المدرسية بل وصمم بطاقة ملاحظة لتحليل الأسئلة الصفية ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الأسئلة المستخدمة تعالج بشكل مناسب كلا من مستوى الفهم المباشر والتذوقي ، ولا تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي، والناقد، والإبداعي بشكل مناسب كما حدد .

كما قام السيد (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الاختبارات (المقالية / الموضوعية ، الموضوعية ، المقالية) على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي؛ حيث قسم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية : إحداها استخدمت الاختبارات الموضوعية وأخرى استخدمت الاختبارات المقالية والثالثة استخدمت الاختبارات الموضوعية / المقالية ومجموعة ضابطة وأوضحت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (التي استخدمت نمط الاختبارات الموضوعية) كما تبين منها تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة .

وتضيف نتائج دراسات كل من (Bereiter &Bird : 1985) و (Silven &Vaws: 1992) و (PPressle ,et al : 1992)و (Nell. K &David

(2002 P. :أن من العوامل التي تساعد على تحقيق الفهم القرائي التفكير العلني (thinking aloud)؛ إذ يجعل المتعلم أفكاره مسموعة ويعلن عما يفكر فيه أثناء ممارسته للمهام القرائية ، كما أن تفكير المعلم بصوت عال يوضح من خلاله كيف يستخدم طلابه التنبوءات والتخيلات والتصورات ،وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن التفكير العلني حسن الفهم القرائي لدى الطلاب الذين استخدموه.

كما توصي نتائج دراسة (Krisvanden : 2000) ببعض الاعتبارات التي يُعنى بها عند دراسة النص لتحقيق الفهم القرائي :

- ما وجه النص الذي سيناقش لأن مناقشة النص قد تركز على عنصر لغوي واحد كالمفردات ، أو البنية اللغوية ، أو الأفكار الأساسية له .
- اتجاهات التفاعل الموجهة للمناقشة حيث إن التفاعل أثناء المناقشة قد يسير من المتعلمين للمعلم، وقد تسير من المعلم للمتعلمين، وقد يسير من المتعلمين للمتعلمين .
- ما المتوقع من المشاركين في المناقشة قراءة النص قراءة جهرية ، شرح معاني المفردات ، تلخيص المعنى الإجمالي للنص، إبداء توقعات عن النص ، ممارسة استراتيجيات قراءة معينة ، التعبير عن آرائهم الشخصية بخصوص ما ذكر في النص .

د- استراتيجيات ما وراء المعرفة والفهم القرائي

يتفق العديد من الباحثين على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة يُعنى بها: تنظيم المتعلم لذاته ووعيه باستراتيجياته المعرفية، وتقويمها ومراقبة أفكاره قبل وأثناء وبعد المهمة القرائية .(Begre R,K ,1989:423) (Hustchinson , N.L

(Pintrich : (Nelson & Narness, 1994 :66) ,1992:251)
(2000 (Yrd.Doc & Feryal ,2008:84) وفي هذا الصدد تؤكد نتائج الدراسات في مجال الفهم القرائي أن القارئ الجيد يستخدم استراتيجيات ميتا معرفية Meta cognition لتحسين الفهم القرائي ومنها :

الوعي بنقاط القوة ونقاط الضعف لديه واستخدامها ،الاستدلال من خلال تحليل الكلمات والجمل ويحاول البحث عن معاني المفردات الغير مألوفة والتي تعد ضرورية لفهم النص ،البحث عن الأهداف الموجهة للقراءة ، الوعي بالاستراتيجيات القرائية فهو دائما يبحث كيف يفهم النص ، المراجعة إذ يعيد النظر ويراجع أسئلته السابقة مرتكزا على محتوى النص (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ : ١٦٨). (Yerd Dok &Feryal , 2008 : 88). يبني توقعات حول النص ، يستنتج ويقارن ويكامل بين المعرفة القبلية و ما في النص من معرفة ،يقوم بعمل تلخيصات للنصوص المقروءة ويراجعها في ضوء تقويم استنتاجاته وأنشطته الإثرائية ، دائما يفكر في معالجة النص ليس فقط أثناء القراءة بل بعد انتهائها ، وبعد توقفها . (Nell ,Duk & P David Person ,2002 :1)

ومن إستراتيجيات ما وراء المعرف التي يمكن أن تسهم في تحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين إستراتيجية التساؤل الذاتي وفي هذا الإطار أجرى موسى ٢٠٠١ دراسة هدف منها قياس فاعلية التساؤل الذاتي كإستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرف في تحسين الفهم القرائي، والقدرة على إنتاج الأسئلة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) تلمذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ؛إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية ، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث اختبار

الفهم القرائي لمهارات الفهم الحرفي ، والاستنتاجي ، والنقدي ، والتذوقي ، والإبداعي ، واستبانة الوعي بما وراء المعرفة ، واختبار القدرة على إنتاج الأسئلة ، وكشفت الدراسة في نتائجها عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة الدراسة .

ولتحديد أي الإستراتيجيات المعرفية التي يفضلها القارئ العربي لاستيعاب المقروء أجرى سلام دراسته عام ٢٠٠٤ والتي قام فيها بتحديد خمس عشرة إستراتيجية مع وصف لكل إستراتيجية وكانت عينة الدراسة متنوعة بحيث شملت عينة من : تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية ، والمرحلة الجامعية ، وخريجي الجامعة ، وكشفت الدراسة في نتائجها عن أن إستراتيجية التساؤل الذاتي وتوليد الأسئلة من أكثر استراتيجيات القارئ العربي تفضيلا عند تلاوة القران الكريم ، وعند قراءة الشعر والقصص .

وفي نفس الإطار أجرى العذيقي دراسة عام ٢٠٠٩ للكشف عن فاعلية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ومن الإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق هدف الدراسة اختار عينة بلغت (٥٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ومن الأدوات التي استخدمها اختبار الفهم القرائي ، وكشفت الدراسة في نتائجها عن فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تنمية الفهم القرائي .

ويرى الباحثان أنه حتى يمكن الاستفادة من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين في دروس التفسير من خلال تدريبهم على كيفية استخدامها أثناء التعلم وزيادة وعيهم بأهميتها في تحقيق التعلم والفهم، وهذا

ما تؤيده نتائج دراسة Feryal 2008 إذ هدفت إلى الكشف عن الإجابة عن السؤال : هل تعليم استراتيجيات ما وراء المعرف يحسن الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة ، وللإجابة عن هذا السؤال اختير عينة من طلاب الجامعة في تركيا بلغت (١٣٠) طالبا وطالبة تم تدريب (٦٥) منهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لمدة خمسة أسابيع ، واستخدمت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي و البعدي وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ، والمفردات اللغوية .

وقد استفاد الباحثان من دراستهما النظرية لإستراتيجيات الفهم القرائي (المعرفية وما وراء معرفية) والدراسات السابقة التي أجريت في هذا السياق في توجيه المتعلمين لاستخدام هذه الإستراتيجيات في تفاعلهم التعلمي أثناء دراستهم للنصوص موضوع الدراسة ، وتم التأكيد على ذلك في دليل الطالب لاستخدام الموقع التفاعلي وتنفيذ التعلم التعاوني الإلكتروني .

٢- الاتجاه:

أ- مفهوم الاتجاه

يختلف تعريف الاتجاه في أدبيات علم النفس الاجتماعي من حيث وجهة التركيز فمنهم من ركز على الجانب المعرفي فعرفه بأنه تنظيم من المعتقدات حول موضوع معين وهو باق نسبيا ويدفع الفرد للاستجابة بطريقة معينة (الطواب ١٩٩٠)

ومنهم من ركز على الجانب الوجداني ، كما عرفه (جابر عبد الحميد ،١٩٨٩ :١١٠) على أنه نزعة انفعالية تنتظم من خلال الخبرة للاستجابة إيجابيا أو سلبيا نحو موضوع سيكولوجي .

ومنهم من جعله حالة من التهيؤ العصبي والاستعداد النفسي كما عرفه زهران (١٩٨٤: ١٢٦) : بأنه تكوين فرضي أو متغير كامن يقع بين مثير واستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة .

ومنهم من ركز على الجانب السلوكي إذ يعرف على أنه تعبير عن محصلة استجابة الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له . (الدريني ،١٩٨٥ :٣٦٥)

وقد عرفه زيتون (١٩٩٤ :١٠٩) بأنه مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف وكيفية هذه الاستجابة من حيث مع / ضد .

مما سبق يمكن القول أن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات أساسية :

- المكون المعرفي ويتضمن مجموعة الآراء والمعارف والمعتقدات والمعلومات والحقائق المتوافرة لدى الفرد نحو الأشياء ومن ثم نجد أنه يشتمل على مجموعة العمليات العقلية كالتمييز والاستدلال وإصدار الأحكام .

- المكون العاطفي ويتضمن شعور الفرد بالارتياح ، أو بالحب ، أو بالكراهية، أو التأييد ، أو الرفض لموضوع الاتجاه .
- المكون السلوكي ويتضمن مجموعة الأنماط السلوكية التي تتسق مع الانفعالات بموضوع الاتجاه ومن ثم فالاتجاهات هي الموجهة لسلوك.(زيتون ،١٩٨٨ :١٤) ، (منسي ،١٩٩٨ :٢٠٩) ، (نشواتي ،١٩٨٥ : ٤٧١)

ب- خصائص الاتجاهات :

يرى الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي أن الاتجاهات تتصف بعدة خصائص منها :

- تتصف بالثبات والاستقرار النسبي .
- مكتسبة وليست موروثة وتتكون من خلال تفاعل الفرد مع البيئة .
- تتضمن موقفا تفاضليا .
- ذات محتوى انفعالي معين .
- قابلة للقياس والتقييم .
- أنها تتسم بالذاتية أكثر من الموضوعية .

(منسي ، ١٩٩٨: ٢٠٧) ، (محمود وآخرون ،٢٠٠٠ :٣٧٣) ، (يتون،١٩٨٨ :١٢)

وإذا كانت قد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة الحالية مؤشرات سالبة لاتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو طريقة تدريس التفسير؛

فإنه يمكن تغيير هذه المؤشرات إلى مؤشرات إيجابية من خلال بعض الاستراتيجيات منها :

- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه فإن ذلك يتيح الفرصة أمام المتعلمين التعرف على موضوع الاتجاه من جوانب مختلفة وبخاصة عندما يكتشف المتعلمون جوانب إيجابية له . (زهران ،١٩٨٤ :١٦٤) ، (محمود وآخرون ،٢٠٠٠ :٣٨٦)
- ويضيف منسي (١٩٩٨ :٢١٨، ٢٢٠) أنه يمكن أن يحدث التغيير في الاتجاه إذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه، وأدرك الفرد هذا التغيير ، وتبادل مجموعة المتعلمين النقاش حول هذا التغيير؛ ومن ثم يتبنى الفرد قرار المجموعة .

فعندما يقارن المتعلمون بين طريقة تدريس المعلم التقليدية(أثناء تدريس التفسير) وبين التعلم الإلكتروني التعاوني وما يحدثه من إثراء لبيئة التعلم التفاعلية ،فإن ذلك قد يعزز من اتجاهاتهم الإيجابية نحو هذه الطريقة ؛ مما يدفعهم لمواصلة التعلم .

ج- قياس الاتجاهات :

يرى علام (٢٠٠٠ : ٥٣٠-٥٣١) ثلاث طرق لقياس الاتجاهات تعتمد على نوع الأدلة التي يستدل منها على الاتجاه :

- طريقة استجابة الفرد وتشمل الطرق التي تستند على استجابات الفرد لمشاعره الحقيقية نحو مجموعة من الفقرات التي تعرف بأساليب بناء الموازين ومنها : موازين ثيرستون ، وليكرت ، وجيتمان .
- طرق استجابات السلوك الظاهري ويشمل الطرق التي تستند على استجابات ال سلوك الظاهري للفرد ، فملاحظة السلوك في المواقف الحياتية الفعلية تزيد من درجة الاستدلال ومن الممكن استخدامها مع مقاييس الموازين السابقة .
- طرق مقاييس فسيولوجية الاتجاهات وتشمل الطرق التي تمكننا من الاستناد إلى مقاييس فسيولوجية للاتجاهات ومنها : اتساع أو ضيق العين، معدل نبض القلب عند عرض تمثيل مصور لمواقف تتعلق بموضوع الاتجاه .

وكما يشير (علام ، ٢٠٠ : ٥٣٩) و (زيتون ،١٩٩٩ : ٧٠) : أن طريقة ليكرت تعد من الطرق الشائعة الاستخدام في القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ؛ لاختصارها الوقت ، كما أنها تعتمد على القياس الرتبي للاتجاهات ولا تعتمد على تصميم المحكمين وتعتمد هذه الطريقة على عدد من العبارات للمفحوصين تتصل بموضوع الاتجاه، وللإجابة عن كل عبارة يجد المفحوص عددا من البدائل أمام كل عبارة تبدأ بتأييد وتنتهي بمعارضة شديدة وما على المفحوص إلا الاستجابة لكل عبارة بوضع علامة تدل على مقدار تفضيله لأحد البدائل ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين تبنيا هذه الطريقة لقياس اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

٣- الدافعية للإنجاز الدراسي :

أ- مفهوم الدافعية للإنجاز

يعرف الزيات (١٩٨٨ :٩) الدافعية للإنجاز بأنها : دافع أو رغبة الفرد في أن يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز ، أو تكون معايير النجاح فيها واضحة .

وترى الراندي (١٩٩٦ :٩) أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به .

ويضيف موسى (١٩٨١: ٥) أن الدافع للإنجاز في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي .

ويفصل خليفة (٢٠٠٠ : ٩٥) متغيرات الدافع للإنجاز الدراسي في ضوء تقسيمه إلى ثلاثة جوانب :

- الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز) ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح ، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز ، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك .
- الإنجاز باعتباره الأداء (التحصيل الدراسي) ويعنى به اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز .

- الإنجاز باعتباره سمة شخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية .

ويؤيد الغامدي (٢٠٠٠ :٢١)وجهة النظر السابقة ؛ إذ يرى : أن دافعية الإنجاز سمة تفاعلية في الشخصية تعنى رغبة الفرد في الإتقان والامتياز في تحقيق المهام التي يقوم بها .

ويميز عدد من الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز بين بعدين للدافعية :

- دافعية الإنجاز الذاتية ؛ ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز .
- دفعية الإنجاز الاجتماعية ؛ وتتضمن تطبيق المعايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية (مقارنة أداء الفرد بالآخرين) . (الحجي ، ١٩٩٦ :١٦) ، (الصفتي ،١٩٩٥ :٧٧) ، (زيدان ،١٩٨٩ :٥)

وبتحليل التصورات السابقة التي قدمها الباحثون حول مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي يمكن تعريفه إجرائيا على أنه : استعداد الفرد لتحمل المسؤولية في المهام الدراسية ، والسعي نحو التفوق لتحقيق الأهداف التعليمية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه في الموقف الدراسي ، والشعور بأهمية الوقت ، والتخطيط للمستقبل .

ب-خصائص الطلاب ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة

حددت نتائج الدراسات في مجال دافعية الإنجاز الدراسي خصائص الطلاب ذوي الدافعية الإنجاز المرتفعة فيما يلي :

- يفضلون المواقف التعليمية التي يتحملون نتائجها .
- يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزة تستثير تحديهم .
- لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى .
- لديهم القدرة على بذل الجهد الشاق المستمر لإنجاز ما يقومون به من مهام .
- يقيموا تصرفاتهم بموضوعية .
- يحب العمل في جماعة .
- يستطيعون معالجة وتنظيم الأشياء والأفكار .

ج- الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي :

يؤكد ماكليلاند على الاستثارة الانفعالية للمتعلمين؛ وهو في ذلك يحاول تطوير تصور موراي حول الدوافع والحاجات كمكون مهم من مكونات شخصية المتعلمين ؛ إذ يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفق مستوى معين من الامتياز والتفوق ، وحيث يقوم الأداء على أنه نجاح أو فشل .(الزيات،١٩٩٦: ٤٧١)

ويرى كل من الزيات(١٩٩٦: ٤٧٢ -٤٨٦) وخليفة (٢٠٠٠ : ١١٠) أن هذه النظرية تشير إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة وما يحقق الفرد من إنجازات ؛ فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة ، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض

الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل ، وفي تطويره لهذا التصور للدافعية للإنجاز يؤسس أتكنسون نظريته على عاملين أساسيين :

العامل الأول :

الرغبة في النجاح بدرجة تجعل المتعلم يتجه نحو الهدف وتتولد لديه هذه الرغبة نتيجة لمتغيرات

- دافع النجاح : ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين .
- ترجيح النجاح : ويمثل التنبؤ مستقبلا بنتائج السلوك .
- القيمة المحفزة للنجاح وتتمثل في المنبهات التي تجذب المتعلم إلى تحقيق هدف معين .

العامل الثاني :

الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به ، ويكون ذلك لمتغيرات ثلاثة :

- الدافع لتجنب الفشل .
- احتمال الفشل .
- القيمة الحافزة للفشل .

وتعتبر نظرية توجهات الأهداف الإنجازية من النظريات التي فسرت الدافع تفسيرا كيفيا يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده ، وافترضت هذه النظرية وجود ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز

النوع الأول : يتمثل توجه التعلم أو المهمة ؛ حيث تتضح دافعية المتعلم من خلال اهتمامه بتنمية الكفاءة في الأداء والتمكن من المهمة التي يسعى إلى إنجازها .

النوع الثاني : يتمثل في توجه الاندماج في الأداء والذي يتضح في محاولة المتعلم الحصول على الاهتمام والتأييد لكفاءته من الآخرين .

النوع الثالث : ويتمثل في تجنب المتعلم للأحكام غير المؤيدة لكفاءته من الآخرين .

وبتحليل التصورات النظرية السابقة المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي يمكن أن نحدد أربعة عوامل للدافعية للإنجاز اثنان منها يعودان للمتعلم ، والآخران يتعلقان بالمهمة التعليمية .

أما ما يتعلق بالمتعلم فإن هناك نمطين من المتعلمين يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز :

- الأول : المتعلمون الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل .
- الثاني : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز .

أما ما يتعلق بخصائص المهمة :

- احتمالية النجاح ؛ وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة .
- الباعث للنجاح في المهمة

د- قياس الدافعية للإنجاز الدراسي :

من خلال تحليل المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز الدراسي يمكن تصنيفها إلى فئتين :

- المقاييس الإسقاطية:

قام ماكليلاند وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T. A.T) الذي أعده موراي عام ١٩٨٣ أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز ؛ وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة العرض لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ، ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي :

- ماذا يحدث ؟ ومن هم الأشخاص ؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟
- ما محور التفكير ؟ ما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بالعمل ؟
- ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة عن هذه الأسئلة بالنسبة لكل صورة ، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع عشرين دقيقة ؛ ومن

الملاحظ أن هذا الاختبار يرتبط أساسا بالتخيل الإبداعي ، ويتم تخيل القص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يشير إليه الدافع للإنجاز . (خليفة ،٢٠٠٠: ١٠٠) ، (Adedej.Tella ,2007:155)

- المقاييس الموضوعية :

على أثر النقد الموجه للمقاييس الإسقاطية في قياس الدافعية قام الباحثون في هذا المجال بتصميم مقاييس موضوعية لقياس الدافع للإنجاز

وقد تبنت الدراسة الحالية النمط الثاني من مقاييس الدافعية للإنجاز (المقاييس الموضوعية)

٤- التعلم الإلكتروني التعاوني

التعلم الإلكتروني مصطلح غامض لأولئك الذين يعملون خارج قطاع التعلم الإلكتروني، وحتى العاملين في مجال التعلم الإلكتروني يشير المصطلح إلى معان مختلفة للأشخاص المختلفين في تخصصاتهم المتنوعة (Deblin, L. 2003). على سبيل المثال، في عالم الأعمال، فإنه غالباً ما يشير إلى الاستراتيجيات التي تستخدم شبكة الشركة في تقديم دورات تدريبية للموظفين، وفي الآونة الأخيرة، في معظم الجامعات، يتم استخدام التعلم الإلكتروني لتعريف وضع محدد لتقديم محتوى الدورة التدريبية والأنشطة أو برنامج للدراسة على الإنترنت.

أ- أهداف التعلم الإلكتروني .

- **تحسين الأداء:** تم التوصل من دراسة تحليل بعدي لبحوث التعلم الإلكتروني التي أجريت على وزارة التعليم العام والعالي في الولايات المتحدة لمدة ١٢ عاماً على أن أداء طلاب التعليم العالي المعتمد على التعلم عبر الإنترنت عموما أفضل من تلك في أداء طلاب التعلم وجها لوجه. (Allen, and Seaman. 2008).
- **زيادة إمكانية الوصول:** من خلال التعلم الإلكتروني يمكن تبادل المعرفة عبر الحدود، والسماح للطلاب بالمشاركة في دورات تدريبية متجاوزين الحدود المادية والسياسية والاقتصادية. ويتيح للخبراء المعترف بهم الفرصة لإتاحة المعلومات على الصعيد الدولي، لأي شخص مهتمو وبالحد الأدنى من التكاليف. على سبيل المثال، برنامج أوبن معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا جعلت أجزاء كبيرة خبرات من الجامعة والمناهج الدراسية والمحاضرات متوفرة مجاناً على شبكة الإنترنت. (Hebert, D. 2007).
- **الراحة والمرونة للدارسين:** يوفر التعلم الإلكتروني العديد من السياقات في التعلم الذاتي التي تضمن دورات تعليمية متاحة للمتعلمين (٢٤ساعة × ٧أيام) في الأسبوع. أي لا ترتبط بوقت محدد ولا بالحضور إلى الفصول. وليس من الضروري لجميع الدورات على الإنترنت حيث يمكن استخدام التقنيات المختلفة الملائمة لكل شخص. ويمكن باستخدام التكنولوجيا الفائقة واستخدام التطبيقات الأساسية للإنترنت الوصول إلى الفعاليات التعليمية، واستخدام الصوت، والفيديو وقدرات التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية وبينه وبين المعلم وزملائه الطلاب هي المتطلبات المشتركة. (Allen, and Seaman, 2003). اعتماداً على التكنولوجيا المستخدمة، يمكن

للطلاب تبدأ هذه الدورات أثناء العمل الانتهاء منها في المنزل على كمبيوتر آخر.

- **لتطوير المهارات والكفاءات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، ولا سيما لكفالة حصول الطلبة على مهارات محو الأمية الرقمية المطلوبة في لضبط الجودة المهنية** (Ambient Insight Research, 2009). أن الحجة الرئيسية للتعلم الإلكتروني هي أن تمكن الدارسين لتطوير المهارات الأساسية للعاملين في مجال المعرفة بدمج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية. ويمكن يقول أيضا أن استخدام التعلم الإلكتروني بهذه الطريقة له آثار هامة على تصميم الدورة التدريبية وتقييم الطلبة.

ومن المزايا الإضافية للتعلم الإلكتروني التعاوني:

- تقليل التكلفة المادية للتعليم أو التدريب.
- خفض مجمل وقت التدريب.
- انتشار واستمرار التدريب خلال فترات طويلة من الزمن (حتى شهور).
- المرونة في التقدم (يمكن فيها للطالب التوقف ومن ثم استئناف الدورات من هناك جهاز الكمبيوتر)
- البقاء في مكان واحد (مثلاً، المنزل، المكتب، مطار، مقهى، الخ) مع عدم الحاجة إلى السفر (كما يقلل تكلفة النقل إلى البيئة المادية للفصول الدراسية).
- المشاركة في أنشطة تعليمية تعاونية.

- الوصول إلى المحتوى العام مثل البرامج المبثوثة عبر الإنترنت أو محتوى الدورة التدريبية الأخرى

الوصول إلى الدورات التدريبية من مجموعة متنوعة من المواقع..(EC. 2000)، (Dublin, L. 2003)، (Bates, A. 2005)، (Karrer, T2007)، (Means, B. et al. 2009)، (Redecker, Christine. 2009)

ب–**تصميم بيئة التعلم التعاوني الإلكتروني :** يعني عند تصميم بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني بعدد من المتغيرات أشار إليها كل من (زيتون ، ٢٠٠٥ :) و (Shong-Yuon &Mao-Lin ,2005 : 470) و (Turani & Al-Shrouf ,2005 :93)و (Som Naidu, 2006 :40) ويمكن تلخيص هذه المتغيرات في الجدول التالي :

عناصر تصميم بيئة التعلم التعاوني الإلكتروني	الوصف
مهام التعلم	الأنشطة التفاعلية(التفاعلات التي تستخدم لإشراك المتعلمين ويرتكز عليها التعلم) منها تفاعل المتعلمين مع المعلم ، تفاعل المتعلمين مع بعضهم ، تفاعل المتعلمين مع المحتوى ، و واجهات التفاعل ، المشكلات

نماذج التفاعل	التفاعل الجماعي المتزامن ، التفاعل الجماعي الغير متزامن
أدوات التفاعل	مـؤتمرات الفيـديو ، غـرف النقـاش والمحادثـات ، الوسـائط السمعية ، والبصرية ، البريد الإلكتروني ، المنتديات .
مصادر التعلم	المحتـوى : المعلومـات ، المصـادر ، القـراءة ، العـروض ، البرامج ، الصور ، الوسائط الرقمية ، قواعد البيانات
تعزيز التعلم	التشـجيع ، الـدوافع ، المسـاعدات ، الاتصـالات التـي تسـتخدم لدعم التعلم ، التغذية الراجعة.

- نماذج تصميم التعلم التعاوني الإلكتروني :

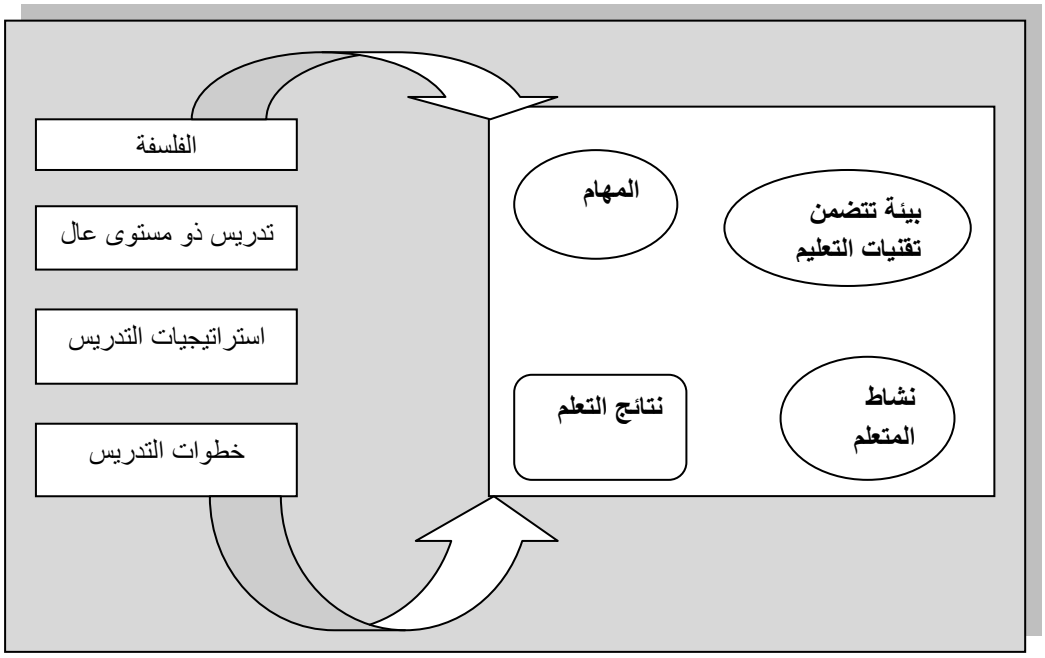
لخص (Terry May & Sara Defeitas , 2004 :13) الأطر النظرية لنماذج تصميم التعلم التعاوني الإلكتروني في ثلاثة أطر رئيسية :

- النظرة الارتباطية : وتؤكد على ترتيبات النشاط المنظم ، التغذية الراجعة ، والأهداف الواضحة ، الترتيبات الروتينية التي تتمشى مع المعرفة السابقة للمتعلمين.
- النظرة المعرفية: وتؤكد على البيئات التفاعلية من أجل بناء الفهم، تشجيع الاكتشاف، تعزيز تبادل الآراء

- النظرة الموقفية : وتؤكد علة المشاركة والممارسات الاجتماعية للاستقصاء والتعلم ، تأكيد هوية المتعلمين وبناء الثقة في أنفسهم ، الحوار الذي ييسر تنمية تعلم العلاقات .

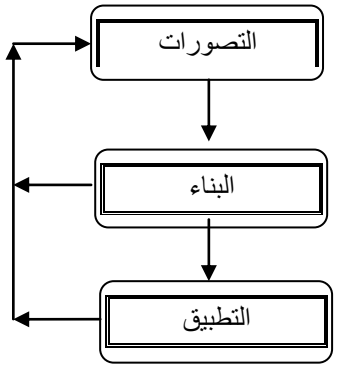
يركز النموذج السابق على العمليات الاجتماعية والتي يمكن أن تيسيرها من خلال تفاعل المعلمين والمتعلمين، ويعتمد على نظرية النشاط كإطار للبحث في تفاعل المتعلم مع الكمبيوتر ، ويتضمن سبع عناصر من سيناريو التعلم ، أربعة منها أساسية وتتضمن : نتائج التعلم ، وقائمة السمات ، والأدوار ، والمهمات ، وثلاثة عناصر اختيارية تتضمن : الأدوات ، والمصادر ، والمخرجات .

نموذج (Good Year:2001)



شكل ٥ يوضح نموذج (Good Year:2001)

يركز النموذج السابق بصورة أساسية على مبادئ كل من البنائية والتعاونية ، ويقدم نظرة شاملة لبيئة التعلم التعاوني الإلكتروني ، ويقدم أربعة مستويات للتدريس ، الفلسفة ، تدريس ذو المستوى العالي ، استراتيجيات التدريس ، خطوات التدريس ، والمستويان الأولان يقدمان الإطار المفاهيمي العام ، والتاليان يمثلان المستوى الإجرائي ، والنموذج يميز بين المهمات التي يصممها المعلم والأنشطة التي ينفذها المتعلم ، كما أنه يجمع مدخل النظم من خلال تحليل عميق لإدارة المعلمين لأنشطة التعلم المرتكزة على الشبكة ، ويوضح كيف أن نتائج التعلم تكون مرتبطة بمجموعات تعلم معينة وأنشطتهم التي تحتاج إلى التصميم .



الطور الأولي

الطور الثاني

الطور المتقدم

شكل ٦ يوضح (Mayes:1995)

يشير هذا النموذج إلى ما يسمى بدورة التعلم الإلكتروني وتتمثل في ثلاثة أطوار كل طور ينتج مرحلة من مراحل تصميم وتنفيذ التعلم التعاوني الإلكتروني :

- **الطور الأول:** ويهدف بصورة أساسية إلى عرض المحتوى الدراسي ، وعادة ما يؤلف من قبل الخبراء ، ويصمم من قبل أخصائي البرامج ونشره على الموقع الإلكتروني.

- وهـذا الطـور يحقـق التصـور :الـذي يشـير إلـى التواصـل الأولـي للمستخدمين ويتضمن التفاعل بين البنية المعرفية لدى المتعلمين والمفاهيم الجديدة .

- **الطور الثاني:** يصف البيئة ومجموعة الأدوات التي بها ينفذ المتعلم مهمات التعلم ،كما يشمل المهمات نفسها ، ويجب أن تكون متنوعة .

- وهذا الطور يحقق البناء :الذي يشير إلى عملية جمع وبناء المفاهيم من خلال استخدامها في تنفيذ مهمات ذات معنى ومن أمثلة هذه المهمات كتابة التقارير ، تسجيل الملاحظات ،المدونات وغيرها .

- **الطور المتقدم:** ويصف إنتاج المتعلمين لمهمات التعلم وتقييم تعلمهم وربما يتكون من محادثات جرت بين المعلمين والمتعلمين كما تستنتج من خلال المناقشات والأسئلة وأجوبتها والتي تتولد في التعلم التعاوني الإلكتروني .

- وهذا الطور يحقق التطبيق والذي يشير إلى : اختبار التصورات والمفاهيم من خلال استخدمها في نصوص تطبيقية ، وتهدف هذه المرحلة إلى اختبار الفهم وبخاصة المفاهيم المجردة وتظهر هذه الخطوة في المحادثات والمناقشات التفاعلية بين المتعلمين .

نموذج: (Salmoon :2000)

يصف هذا التعليم والتعلم الإلكتروني الناجح لكل من المتعلمين والمعلمين ، كما يصف كيف نثير دافعية المتعلمين في التعلم الإلكتروني من أجل بناء التعلم من خلال مهمات وأنشطة تعلمية إلكترونية ، ويتضمن المراحل التالية:

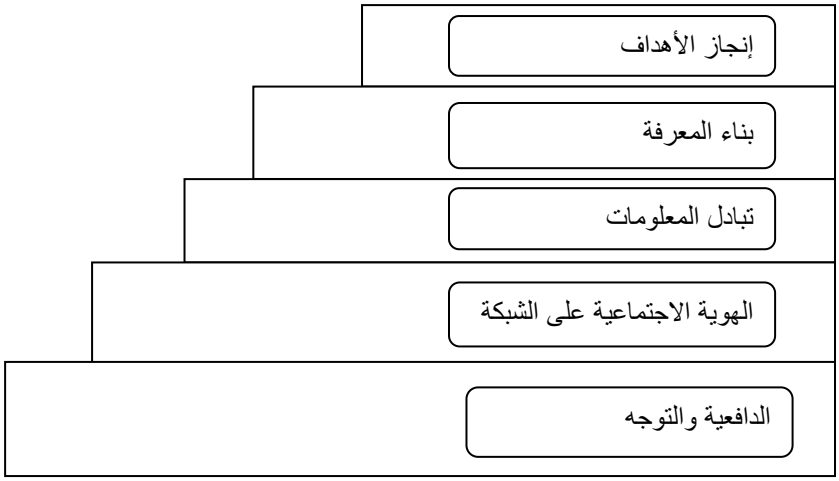
- مرحلة إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتوجههم إلى التعلم التعاوني الإلكتروني .

- المرحلة الثانية تتضمن تحديد هوية المتعلمين على الشبكة ، وتحديد من سيتفاعلون معهم .

- يتبادل المتعلمون المعلومات ويدعمون أهداف المجموعات الأخرى .

- المرحلة الرابعة : يتم تطوير المناقشات المرتبطة بالمقرر ويصبح التفاعل أكثر تشاركا .

- المرحلة الخامسة : حدوث تطور التعلم على المستوى الفردي وإنجاز أهداف التعلم .



شكل ٧

يوضح نموذج (Salmoon:2000)

لتصميم التعلم التعاوني الإلكتروني

وبتحليل النماذج السابقة طور الباحثان نموذجا لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل :

- مرحلة التخطيط :وتتضمن التخطيط لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني ، ويتم فيها تحديد الأهداف التعليمية ، والمصادر ، والاستراتيجيات ،وتحديد المجموعات ، والمهام ، والتخطيط لتصميم التفاعل ، والتخطيط للتقويم

- مرحلة تحديد النظرية : وتتضمن اختيار الإطار النظري الذي في ضوئه تحدد إستراتيجيات التدريس أثناء الفاعل ، وتم تصميم التفاعل في ضوء النظرية البنائية والبنائية الجماعية .

- مرحلة التقويم : وتتضمن تحديد أساليب التقويم وأدواته ، ويرتبط جميع عناصر هذا النموذج بالتغذية الراجعة التي في ضوئها يمكن مراجعة بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني وتطويرها .

الإطار التجريبي للبحث

١- منهج الدراسة ومتغيراتها :

تعتمد الدراسة الحالية في جمع البيانات وتحليلها علي المنهج التجريبي؛ حيث تشتمل على:

- متغير تجريبي يتمثل في:
  - طريقة التعلم الإلكتروني التعاوني.
- ثلاثة متغيرات تابعة هي:

- الفهم القرائي في التفسير .
- الاتجاه نحو التعلم التعاوني .
- مستوى دافعية الإنجاز .

٢- المجتمع العينة

- تم إجراء الدراسة الحالية على طلاب الصف الثاني بمعهد المجد الأزهري التابع لمنطقة البحيرة الأزهرية .
- تم اختيار عينة قصدية تمثلت في عدد (٤٤) طالباً. تم تقسيمهم إلى:

- مجموعة ضابطة عدد (٢٢) طالباً ، تم تدريسهم النصوص المختارة المقررة بالطريقة التقليدية.
- مجموعة تجريبية عدد (٢٢) طالباً تم تدريسهم ذات النصوص بالتعلم الإلكتروني التعاوني

٣- أدوات الدراسة :

- تتمثل أدوات البحث في الآتي:

١- اختبار الفهم القرائي في التفسير؛ (إعداد الباحثين). انظر ملحق رقم (١)

٢- مقياس دافعية الإنجاز؛(إعداد الباحثين).انظر ملحق رقم (٢)

٣- مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني؛(إعداد الباحثين).انظر ملحق رقم (٣)

٤- خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفق الإجراءات التالية :

أ- دراسة نظرية للأدبيات المتخصصة في مجال تفسير القران الكريم لتعرف طبيعة التفسير ومناهج المفسرين ومعينات الفهم لدارس التفسير .

ب- دراسة نظرية للأدبيات التربوية لمتغيرات الدراسة تشمل:

- التعلم الإلكتروني التعاوني من حيث الأسس النظرية المفسرة لحدوثه بفاعلية ، متغيراته ، تصميماته .
- الفهم القرائي من حيث طبيعته والأسس النظرية المفسرة ،و مهاراته ،واستراتيجياته كيف يمكن تنميته من خلال التعلم الإلكتروني التعاوني.
- الاتجاهات و كيفية قياسها.
- دافعية الإنجاز، مفهومها، ونظرياتها، وأساليب تنميتها.

ج- الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين في عرض الدراسات السابقة سوف يتبعان المنهج التوظيفي .

د – تصميم أدوات الدراسة :

- اختبار الفهم القرائي في التفسير .
- مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.
- مقياس دافعية الإنجاز.
- تصميم موقع تعليمي تفاعلي للتعلم الإلكتروني ونشره.

ت- الإجراءات التجريبية للدراسة :

- اختيار عينة الدراسة ؛ وتقسيمها إلى مجموعتين :
  - التجريبية تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني بنمط التفاعل التزامني واللاتزامني.
  - المجموعة الضابطة تدرس باستخدام الطريقة السائدة .
- تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الفهم القرائي ، ومقياس الاتجاه ، ومقياس دافعية الإنجاز قبلياً على مجموعتي البحث.
- إجراء الدراسة الميدانية بالتدريس الفعلي للنصوص التعليمية المختارة لمجموعتي البحث .
- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً لمجموعتي البحث .
- جمع البيانات وتحليلها مستخدمين برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .
- مناقشة النتائج وتفسيرها ، و التضمينات التربوية للدراسة ، وتقديم التوصيات والمقترحات .

٥- إجراءات الدراسة الميدانية :

أولاً- إعداد أدوات الدراسة :

أ- تصميم اختبار الفهم القرائي في التفسير واتبع الباحثان في إعداده الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار ؛ إذ يهدف الاختبار إلى قياس الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي ، الناقد ، التفسيري) في التفسير لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري .

- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي في التفسير ، وتتمثل في :
  - الفهم الحرفي ويتضمن : تحديد معاني المفردات اللغوية، تحديد الفكرة الرئيسية للنص ، تحديد الأفكار الجزئية للنص
  - الفهم التفسيري ويتضمن : استنتاج العلاقات (السبب والنتيجة ، الشرط وجوابه.....)، والأحكام والقيم المضمنة في النص .
  - الفهم الناقد ويتضمن : تمييز الأساليب اللغوية وتحليلها ، وتقويم الاستنتاجات ، وتكوين مدركات عامة من خلال دراسة النصوص جميعها .

- صياغة مفردات الاختبار : في ضوء مفهوم الفهم القرائي الذي تتبناه الدراسة ، وقائمة مهاراته ؛ قام الباحثان بصياغة مفردات الاختبار وهي تجمع بين نوعي الاختبارات الموضوعية و المقالية ، وبلغت مفردات الاختبار ٣٥ مفردة ، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات الاختبار على مستوياته والنسب المئوية لها :

جدول رقم ١

يوضح مواصفات اختبار الفهم القرائي في التفسير

الفهم الحرفي		الفهم الناقد		الفهم التفسيري		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١٢	,٣٤	١١	,٣٢	١٢	,٣٤	٣٦	١٠٠٪

- **ضبط الاختبار :**

- بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس ، والتفسير ؛ لإبداء الرأي حوله من حيث : صدقه في قياس ما وضع لقياسه ، مناسبته لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري ، الصحة العلمية لما يتضمنه من معلومات، ومعارف، ومهارات .
- التجربة الاستطلاعية للاختبار ، حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت ٦٦طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري ؛ بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار وتتمثل في :

- زمن الاختبار : تم حساب زمن الاختبار بتطبيق المعادلة الخاصة بذلك وبلغ متوسط زمن الاختبار ٥٠دقيقة .

- صدق الاختبار : اعتمد في حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين محاور الاختبار وبينهم وبين الدرجة الكلية له والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل معامل .

جدول رقم ٢

يوضح قيم الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي في التفسير وبينهم وبين الدرجة الكلية له ومستوى الدلالة لكل معامل

المحور	الفهم الحرفي	الفهم التفسيري	الفهم الناقد	الكل

	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
الأول	١	,٠٠٠	,٢١٨	,٠٥	,٣٣	,٠٥	,٦٠٥	,٠١
الثاني	,٢١٨	,٠٥	١	,٠٠٠	,٦٣	,٠١	,٧١	,٠١
الثالث	,٣٣	,٠٥	,٦٣	,٠١	١	,٠٠٠	,٥٠٧	,٠١
ن	٦٦							

- ثبات الاختبار : اعتمد الباحثان في حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفاكرونباخ والجدول التالي يوضح البيانات الإحصائية لمعامل الثبات .

جدول رقم ٣

يوضح البيانات الإحصائية لثبات اختبار الفهم القرائي

ن	م	ع	رأأ	مستوى الدلالة
٦٦	٢٢.٨٩	٥.٩٨٩	٠.٨٩	٠.٠١

ب- بناء مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني واتبع الباحثان في بنائه الخطوات التالية :

- تحديد هدف المقياس؛ إذ يهدف إلى قياس اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو التعلم .
- تحديد مكونات المقياس ، وتمثلت في أربعة مكونات وهي :

- التقبل ويقصد به :الشعور المتبادل بين الفرد وأعضاء مجموعته بأنهم يتقبلونه عضوا في المجموعة ويثقون في آرائه وأفكاره ومعلوماته ، ويأخذون بمقترحاته ويعتبرونه جديرا بمساعدتهم .
- المشاركة ويقصد بها : مدى إسهام المتعلم بمعلوماته وأفكاره والمصادر المتاحة لديه وجعل أفراد مجموعته يشاركونه فيها أثناء التعلم .
- المسئولية الفردية ويقصد بها أن يكون كل متعلم مسئولاً عن إنجاز المهمة الموكلة إليه وألا يعتمد على مجهود الآخرين .
- وعي المتعلم بدوره في التعلم الإلكتروني التعاوني ويقصد به إدراك المتعلم لدوره في موقف العلم و دافعتيه الإيجابية لتنفيذه كما حدد له في دليل الاستخدام .

- وقد اتبع الباحثان في بناء محاور الإجراءات التالية :

الإطلاع على المقاييس النفسية التي أجريت في مجال قياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني ومنها حمدي محروس (١٩٨٥) ومقياس الإجراءات التعاونية والتنافسية لمحمد الديب (١٩٩٢) ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجية التعلم التعاوني لعنايات نجله (١٩٩٦) ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني لمحمود بدوي (٢٠٠٢).

مراجعة الإطار النظري المرتبط بالتعلم الإلكتروني التعاوني والاتجاهات من حيث الأسس النظرية التي يرتكز عليها كل منهما وخصائصه وغير ذلك مما عرض في الإطار النظري للدراسة .

- صياغة مفردات المقياس ؛ في ضوء المحاور الخمسة سالفة الذكر تم صياغة مفردات المقياس وقد عني الباحثان في صياغة مفرداته بالمعايير التالية :

- أن تكون عالية الارتباط من الناحية النفسية بالاتجاه نحو التعلم التعاوني الإلكتروني.
- الوضوح في الصياغة .
- البساطة والاقتصار على فكرة واحدة .
- تجنب المفردات السالبة .
- تجنب نفي النفي.

وقد صيغت (٤٠) مفردة تدور حول محاور المقياس الأربعة.

- تعليمات المقياس ؛ تعد تعليمات المقياس من الإجراءات المهمة ؛ حيث تساعد على فهم طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عليه ، وقد وضعت في بداية الاختبار بعد عنوانه شاملة :

- البيانات الأولية للمتعلم .
- هدف المقياس .
- كيفية الإجابة على المقياس مع وضع نموذج إرشادي لذلك .
- زمن المقياس

ضبط المقياس

- صدق المقياس : واتبع الباحثان في حساب صدق المقياس طريقة الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين عبارات كل محور ودرجته ، وبين درجة كل محور وغيره من المحاور ، وبين كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل معامل .

جدول رقم ٤

يوضح قيم الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني

المحور	التقبل		المشاركة		المسئولية الفردية		وعي الطالب بدوره		الكل	
	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
الأول	١	,٠٠٠	,٣٦	,٠٥	,١٦٦	,٠٥	,٤٣	,٠١	,٦٥	,٠١
الثاني	,٣٦	,٠٥	١	,٠٠٠	,٤٢	,٠١	,٣٦	,٠١	,٣٧٢	,٠١
الثالث	,١٦٦	,٠٥	,٤٢	,٠١	١	,٠٠٠	,٤١	,٠١	,٣٨	,٠١
الرابع	,٤٣	,٠١	,٣٦	,٠١	,٤١	,٠١	١	,٠٠٠	,٥١	,٠١
ن	٦٦									

ثبات المقياس : اعتمد الباحثان في حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح البيانات الإحصائية لمعامل الثبات

جدول رقم ٥

يوضح البيانات الإحصائية لثبات مقياس الاتجاه

ن	م	ع	رأأ	مستوى الدلالة
٦٦	٢٤٥.٧٦	١٥.٧٤٩	٠.٨٦	٠.٠١

ج- مقياس الدافعية للإنجاز

- تحديد الهدف من المقياس :إذ يهدف لقياس دافعية الإنجاز الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري .
- تحديد مكونات المقياس ، وتمثلت في خمسة مكونات وهي:

- الشعور بالمسئولية : ويقصد به الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك ، والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال التي من شأنها تنمية مهارات الفرد .
- السعي نحو التفوق : ويقصد به بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات ، والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل جديد ، وابتكار حلول جديدة للمشكلات والسعي لتحسين الأداء ، وتفضيل الأعمال الأكثر صعوبة والتي تتطلب المزيد من التفكير والبحث .
- المثابرة : ويقصد بها السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجه الفرد في أدائه لبعض الأعمال والسعي نحو حل

المشكلات الصعبة مهما استغرقت من الوقت والجهد ، والاستعداد لمواجهة الفشل إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه ، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية .

- الشعور بأهمية الوقت : ويقصد به إنجاز الفرد الواجبات التي تطلب منه في مواعيدها والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد .

-التخطيط للمستقبل : ويتمثل في ممارسة الفرد للأعمال التي ينوي القيام بها ، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياته وتفادي الوقوع في المشكلات ، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد .

وقد اتبع الباحثان في بناء محاور المقياس الإجراءات التالية :

الاطلاع على بعض المقاييس النفسية التي أجريت في مجال قياس الدافعية للإنجاز ومنها :مقياس دافعية الإنجاز لممدوح الكتاني (١٩٩٠) ومنصور العماري (١٩٩٣) وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠)

مراجعة الإطار النظري المرتبط بالتعلم الإلكتروني التعاوني والدافعية للإنجاز الدراسي من حيث الأسس النظرية التي يرتكز عليها كل منهما وخصائصه وغير ذلك مما عرض له في الإطار النظري للدراسة .

- صياغة مفردات المقياس ؛ في ضوء المحاور الخمسة سالفة الذكر تم صياغة مفردات المقياس وقد عني الباحثان في صياغة مفرداته بالمعايير التالية :

- أن تكون عالية الارتباط من الناحية النفسية بالدافعية للإنجاز الدراسي .
- الوضوح في الصياغة .
- البساطة والاقتصار على فكرة واحدة .
- تجنب المفردات السالبة .
- تجنب نفي النفي.

وقد صيغت (٧٥) مفردة تدور حول محاور المقياس الخمسة.

- تعليمات المقياس ؛ تعد تعليمات المقياس من الإجراءات المهمة ؛ حيث تساعد على فهم طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عليه ، وقد وضعت في بداية الاختبار بعد عنوانه شاملة :

- البيانات الأولية للمتعلم .
- هدف المقياس .
- كيفية الإجابة على المقياس مع وضع نموذج إرشادي لذلك .
- زمن الاختبار

ضبط المقياس

- صدق المقياس : واتبع الباحثان في حساب صدق المقياس طريقة الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين عبارات كل محور ودرجته ، وبين درجة كل محور وغيره من المحاور ، وبين كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل معامل.

جدول رقم ٦

يوضح قيم الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري .

المحور	الشعور بالمسؤولية		المثابرة		الشعور بأهمية الوقت		التخطيط للمستقبل		الثقة بالنفس		الكل	
	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
الأول	١	٠.٠٠	٠.٤٥٠	٠.٠١	٠.٣٢٤	٠.٠١	٠.٥٢٨	٠.٠٥	٠.٣٩٢	٠.٠١	٠.٥٣٩	,٠١
الثاني	٠.٤٥٠	٠.٠١	١	٠.٠٠	٠.٥٥٦	٠.٠٥	٠.٨٢١	٠.٠٥	٠.٣٦٥	٠.٠١	٠.٢٩٥	,٠١
الثالث	٠.٣٢٤	٠.٠١	٠.٥٥٦	٠.٠٥	١	٠.٠٠	٠.٤٧٥	٠.٠١	٠.٣٨١	٠.٠١	٠.١٨٦	,٠١
الرابع	٠.٥٢٨	٠.٠٥	٠.٨٢١	٠.٠٥	٠.٤٧٥	٠.٠١	٠.٠٠	١	٠.٧٦٣	٠.٠٥	٣٥٨٧.٠	,٠١
الخامس	٠,٣٩٢	٠.٠١	٠.٣٥٦	٠.٠١	٠.٣٨١	٠.٠١	٠.٧٦٣	٠.٠٥	٠.٠٠	١	٠.٠٠	
ن	٦٦											

- **ثبات المقياس**

جدول رقم ٧

يوضح البيانات الإحصائية لثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

ن	م	ع	رأأ	مستوى الدلالة
٦٦	٨٠.٣٨	٣٣.٤٣	٠.٨٩	٠.٠١

ثانياً: التطبيق الميداني للدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث تم تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث قبل التجريب، ومن ثم تم تطبيق اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث كما يلي:

جدول رقم ٨

يبين نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي على مجموعتي البحث ودلالتها باستخدام اختبار (ت)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
	الضابطة	٢٢	١٤,٣١	٥,٥١	١.١٧٥	٤٢	١.٤٥٤	٠.٩٩٥
	التجريبية	٢٢	١٥,٨١	٤,٨٦	١.٠٣٧			

يتضح من للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث تم تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث قبل التجريب، ومن ثم تم تطبيق اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث كما يلي:

جدول رقم ٨ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، مما يدل على تجانس مجموعتي البحث في مستوى الفهم القرائي قبل التجريب.

جدول رقم ٩

يبين نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني على مجموعتي البحث ودلالتها باستخدام اختبار (ت)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني	الضابطة	٢٢	٥٧,٨٦٣	١٥.٤٤	٣.٢٩٢	٤٢	٠.٣٣٨	٠.٩٩٩
	التجريبية	٢٢	٥٦.٩٦٤	١٢.٥٨	٢.٦٨١			

يتضح من **جدول رقم** ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني، مما يدل على تجانس مجموعتي البحث في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني قبل التجريب.

جدول رقم ١٠

يبين نتائج التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز على مجموعتي البحث ودلالتها باستخدام اختبار (ت)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
مقياس دافعية الإنجاز	الضابطة	٢٢	١٦٩.٦٨	١٩.٥٣	٣.٢٩	٤٢	٤.٢٨٩	١.٢٣٢
	التجريبية	٢٢	٢٠٤.٠٩	١٨.٠٣	٣.٨٤			

يتضح من **جدول رقم** ١٠ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مستوى دافعية الإنجاز، مما يدل على تجانس مجموعتي البحث في مستوى دافعية الإنجاز قبل التجريب.

ومن الجداول: (٨ **وجدول رقم ٩ وجدول رقم ١٠**)، يمكن الاطمئنان إلى تكافؤ مجموعتي البحث قبل التجريب.

ثالثاً– نتائج البحث

١– النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري الأول ونصه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في اختبار الفهم القرائي البعدي".

توضح نتائج اختبار (ت) **جدول رقم** ١١ أن قيمة (ت) المحسوبة=١٠.٨٩٣ واحتمال دلالتها (٠.٠٠١)، أي أن متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني (٣٩.٨٢) يزيد وبدلالة إحصائية (α=0.05) عن متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (٢٥.٩١)، وذلك في اختبار الفهم القرائي. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل.

أي أنه توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٠٥) في متوسط درجات الطلاب في اختبار الفهم القرائي البعدي في التفسير بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) وطلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية)، و وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

جدول رقم ١١

يبين مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات اختبار الفهم القرائي البعدي بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
الضابطة	٢٢	٢٥.٩١	٧.١٥	١.٥٢٥	٤٢	١٠.٨٩٣*	٠.٠٠٠
التجريبية	٢٢	٣٩.٨٢	٥.٩٩	١.٢٧٧			

*ذات دلالة إحصائية (α=0.05)

٢- النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري الثاني ونصه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني".

توضح نتائج اختبار (ت) **جدول رقم** ١٢ أن قيمة (ت) المحسوبة =١٢.٠٥٢ واحتمال دلالتها (٠.٠٠١)، أي أن متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني (٣١٣.٨٢) يزيد وبدلالة إحصائية (α=0.05) عن متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (٢٥٣.٩٥)و وذلك في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل.

أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) في متوسط درجات الطلاب في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية و وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

جدول رقم ١٢

يبين مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني البعدي بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
الضابطة	٢٢	٢٥٣.٩٥	٥٢.١٩	١١.١٢٩	٤٢	*١٢.٠٥٢	٠.٠٠٠
التجريبية	٢٢	٣١٣.٨٢	٣٠.١٥	٦.٤٢٨			

*ذات دلالة إحصائية (α=0.05)

٣- النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري الثالث ونصه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في مقياس دافعية الإنجاز".

توضح نتائج اختبار (ت) **جدول رقم** ١٣ أن قيمة (ت) المحسوبة = ٩.٣١٣ واحتمال دلالتها (٠.٠٠١)، أي أن متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني (١١٧.٩١) يزيد وبدلالة إحصائية (α=0.05) عن متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (٧١.٥٩) وذلك في مقياس دافعية الإنجاز. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل.

أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) في متوسط درجات الطلاب في مقياس دافعية الإنجاز البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني

التعاوني وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية و وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

جدول رقم ١٣

يبين مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس دافعية الإنجاز البعدي بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
الضابطة	٢٢	٧١.٥٩	١٥.٨٦٤	٣.٣٨٢	٤٢	*٩.٣١٣	٠.٠٠٠
التجريبية	٢٢	١١٧.٩١	١٨.٠٢٦	٣.٨٤٣			

*ذات دلالة إحصائية (α=0.05)

٤- النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري الرابع ونصه:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) في اختبار الفهم القرائي ومتوسط درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون جدول رقم ١٤ عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في اختبار الفهم القرائي البعدي ومتوسط درجاتهم في

مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني البعدي. الأمر الذي يؤكد قبول الفرضية الرابعة.

جدول رقم ١٤

يبين معامل الارتباط بين اختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

			الفهم القرائي		الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
الفهم القرائي	٢٢	٣٩.٨٢	٥.٩٩			٠ ٠.١٥٤	.٠٠.٢٤٧
الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	٢٢	٣١٣.٨٢	٣٠.١٥	٠.١٥٤	.٠٠.٢٤٧		

٥- النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري الخامس ونصه:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني) في اختبار الفهم القرائي ومتوسط درجاتهم في مقياس دافعية الإنجاز.

توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون جدول **Error! Reference source not found.** رقم ١٥ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في اختبار الفهم القرائي البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس دافعية الإنجاز البعدي. الأمر الذي يؤكد قبول الفرضية الخامسة.

جدول رقم ١٥

يبين معامل الارتباط بين اختبار الفهم القرائي ومقياس دافعية الإنجاز

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفهم القرائي		دافعية الإنجاز	
				معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
الفهم القرائي	٢٢	٣٩.٨٢	٥.٩٩			٠.٠٨٠	٠.٣٦٢
دافعية الإنجاز	٢٢	١١٧.٩١	١٨.٠٢٦	٠.٠٨٠	٠.٣٦٢		

٦- النتيجة المتعلقة بالفرض الصفري السادس ونصه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني)

في مقياس دافعية الإنجاز ومتوسط درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني.

توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون **Error! Reference source not found.** وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في مقياس دافعية الإنجاز البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني البعدي. الأمر الذي يؤكد رفض الفرضية السادسة.

جدول رقم ١٦

يبين معامل الارتباط بين مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

				دافعية الإنجاز		الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
دافعية الإنجاز	٢٢					٠.٢٥٣*	٠.٠٤٩
الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	٢٢	٣١٣.٨٢	٣٠.١٥	٠.٢٥٣	٠.٠٤٩		

*ذات دلالة إحصائية (α=0.05)

رابعاً: تفسير النتائج:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي ودافعية الإنجاز والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التعلم الإلكتروني التعاوني مقارنة بطريقة التدريس التقليدية في تحقيق هذه المخرجات، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة،ومنها دراسة (Fay : 2003)ودراسة (Mary ,et al :2006)ودراسة (Nina et al :2006) ودراسة (Kolawole:2008) ، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص التعلم الإلكتروني التعاوني الذي يتيح للمتعلمين فرصة التعلم من خلال العديد من الوسائط : كالمقالات العلمية ، والعروض ، والفيديو ، والصور ، وغيرها ، كما يمكن المتعلمين من استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة أثناء موقف التعلم منها : إثارة الأسئلة ، وتبادل الآراء حول معاني المفردات والجمل وتحليل الأساليب اللغوية والبيانية ، وما يمكن استنتاجه من النصوص القرآنية الكريمة ، وذلك باستخدام أدوات متنوعة منها الكتابة والمناقشة المباشرة ، وهذه الاستراتيجيات والأدوات يمكن أن تعزز الفهم القرائي، و يمكن أن تتفق هذه التفسيرات مع نتائج الدراسات التي أجريت حول طبيعة الفهم القرائي واستراتيجيات تنميته ومنها دراسة (Breeiter & Bird :1985) و دراسة (Dol,et al :1991) ودراسة (عطية : ١٩٩٩) ودراسة (موسى :٢٠٠١) ودراسة (السيد :٢٠٠٢) ودراسة (Nell &David :2002) ودراسة (سلام :٢٠٠٤) ودراسة (Feryal :2008) ودراسة (العذيقي :٢٠٠٩) ، كما يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني ، والدافعية للإنجاز في ضوء مبادئ نظريات التعلم المعرفي الاجتماعي؛

إذ تشير التطبيقات التعليمية لهذه النظريات إلى ضرورة بناء مواقف التعلم في ضوء حاجات المتعلمين وأهدافهم، وتدعيمها بأساليب التعزيز المناسبة ،التي تتناسب وتوقعاتهم من هذه المواقف (الزيات ،١٩٩٦ :٣٥٧، ٣٨٢-٣٨٣) وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات (Keller :2008) ودراسة (hen.C, et al :2006) إذ أوضحتا أن الدافعية للإنجاز يمكن أن تُعزز عندما تكون المعارف التي يمكن استخلاصها مجدية ، ومتصلة بأهداف التعلم ، بالإضافة إلى أن أنظمة التعلم الإلكتروني التعاوني يتعرض فيها المتعلمون لأراء متماثلة أو متباينة مع أعضاء الفريق ؛ فالأراء المتماثلة تعد معززات للنماذج العقلية الموجودة ، أما المتباينة فيمكن أن تتحدى النموذج العقلي للمتعلم وتزيد دافعيته وتثري فهمه لما وراء المعرفة ، وكلا الاتجاهين يمكن أن يؤدي إلي نتائج دافعية ومعرفية جيدة ، ويضيف (Chen.C et al :2006) : أن الدعم الاجتماعي والتشجيع من أعضاء الفريق يمكن أن يؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو إستراتيجية التدريس ، وبخاصة عندما يكتشف المتعلمون جوانب ايجابية لموضوع الاتجاه ، وهنا يعزز الباحثان ما أبداه المتعلمون من حماس شديد لتكرار تجربة التعلم الإلكتروني التعاوني مع بقية المناهج الدراسية ، وأوضحوا أنه عمق من فهمهم للنصوص الكريمة –موضوع الدراسة– ، وأتاح لهم فرصة التشارك حول المعرفة ، كما كان لوجود المهام التعاونية (الجماعية والفردية)أثر إيجابي – من وجهة نظرهم – في مستوى دافعية الإنجاز لديهم ، وفي الوقت الذي أوضح فيه المتعلمون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني التعاوني أبدوا اتجاها سالبا بدرجة كبيرة تجاه المعلم والفصل التقليديين ، ولكن هنا يثير الباحثان تساؤلا مهما بخصوص التفكير في إمكانية دمج التكنولوجيا

في المنهج ؛ حيث إنه في اعتقادهما أن وجود التفاعل غير اللفظي وجها لوجه له أهميته في موقف التعلم الأمر الذي يصعب تحقيقه في برامج التعلم الإلكتروني .

أما بالنسبة للفروض الصفرية الرابع والخامس والسابع فإن النتائج لم تكشف وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الفهم القرائي والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني التعاوني ولا بين الفهم القرائي ودافعية الإنجاز، مع وجود علاقة ارتباطية قوية بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني. فربما يرجع السبب إلى طبيعة المكون المعرفي للفهم القرائي الذي يتميز به الفهم القرائي عن دافعية الإنجاز ، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التعاوني لقوة المكون النفسي الوجداني لكليهما. على أية حال، فإن نتائج الدراسة قد بينت وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه ويمكن تنميتهما باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني ، وربما ينعكس أثر ذلك بصورة غير مباشرة على الفهم القرائي والتحصيل الدراسي عموماً.

ويمكن القول أن بيئة التعلم الالكتروني التعاوني على الإنترنت بديل جيد ومناسب للعديد من مخرجات التعلم وأن الطلاب في الوطن العربي قادرين على التفاعل الايجابي مع معطيات التكنولوجيا الحديثة، و استثمار أنماط التفاعل الآلي Physical Contact ، وعلى الرغم من أن عامل الجدة لحداثة التجربة وندرة في التعليم الرسمي على نطاق واسع إلا أن ما كشفت عنه الدراسة من نتائج مشجع على التجربة واستمرارية البحث في هذا المجال.

وتقترح الدراسة الحالية إدخال نظام التعلم الالكتروني التعاوني بالمعاهد الأزهرية بكافة مراحلها ، ومدارس العليم العام أيضا ، والعمل على الاستفادة من شبكة الانترنت لإثراء عملية التعلم .

خامساً: توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث نوصي بما يلي:

١ التوسع في تصميم برمجيات تعلم إلكتروني تعاوني واستخدمها لدعم المقررات الدراسية المختلفة لمختلف المراحل.

٢- توظيف شبكة الإنترنت كوسيط لبرامج التعلم الإلكتروني التعاوني.

٣- تدريب المعلمين على مهارات استخدام التعلم الالكتروني التعاوني، سوء المتعلقة بتصميم البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط، ومواقع الإنترنت التفاعلية، أو تلك المهارات المتعلقة بإدارة التعلم الإلكتروني التعاوني والإشراف عليه.

٤- الاستفادة من نظم إدارة التعلم الإلكتروني التفاعلية مفتوحة المصدر مثل مودل MOODLE لفاعليتها في تنفيذ استراتيجيات التعلم الإلكتروني التعاوني، ولفاعلية التكلفة الناتجة من مجانية الاستخدام .

٥- تطوير مناهج التعليم العام بتوظيف مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية التعلم التعاوني بدلاً عن النظرية السلوكية السائدة التي تركز على تشكيل السلوك.

٦- الاهتمام بتصميم وتطوير برامج في التعلم الإلكتروني التعاوني التي تستخدم البرامج الذكية كالمحاكاة والواقع الافتراضي والذكاء الصناعي والنظم الخبيرة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذا البحث ومتغيراته يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

١- إجراء دراسة تقويمية لنظم وبرامج التعلم الإلكتروني في ضوء مبادئ التعلم التعاوني والنظرية البنائية.

٢- إجراء دراسة مقارنة بين نظم التفاعل التزامنية واللاتزامنية في برامج التعلم الإلكتروني التعاوني في ضوء مخرجات التعلم المختلفة.

٣- إجراء دراسات مماثلة لمواد دراسية أخرى وتطبيقها في مراحل دراسية وبيئات تعلم مختلفة.

٤- إجراء دراسة تتناول تحديد أساليب التعلم المتضمنة في نموذج التعلم الالكتروني التعاوني ودرجة تفضيلها لدى المتعلمين.

المراجع

١. أبو رياش، حسين أحمد (٢٠٠٧) ***التعلم المعرفي*** ، عمان : دار المسيرة .

٢. أبو شهبة،محمد محمد (١٩٨٧) *المدخل لدراسة علوم القرآن الكريم* ، الرياض : دار اللواء .

٣. التودري،عوض حسين. (٢٠٠٤). *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*، الرياض: مكتبة الرشد.

٤. جابر عبد الحميد. (١٩٨٩). *سيكولوجية التعلم* ، الكويت: دار الكتاب الحديث.

٥. الخبري، حسن حسين. (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدي عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى.

٦. خليفة،عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز* ، القاهرة: دار غريب .

٧. الدريني، حسين عبد العزيز. (١٩٨٥). *المدخل لعلم النفس* ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨. الديب،محمد مصطفى. (٢٠٠٥). *علم النفس التعاوني* ، القاهرة: عالم الكتب.
٩. الذهبي ، محمد حسين (د: ت)*علم التفسير* ، القاهرة : دار المعارف .
١٠. ربيعة الراندي. (١٩٩٦). علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية* ، العدد ١٨ ، ص ص٦ –٢٥.
١١. الرومي ، فهد عبد الرحمن (د:ت)*منهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير* ،ج١، الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء بالسعودية.
١٢. الرومي ،فهد عبد الرحمن (١٤١٩)*أصول التفسير ومناهجه*، الرياض : دار التوبة .
١٣. الزركشي ، بدر الدين محمد بن عبدالله (٢٠٠٦) *البرهان في علوم القرآن* ،تحقيق أبو الفضل الدمياطي ، القاهرة:دار الحديث .
١٤. زهران، حامد (١٩٨٤). *علم النفس الاجتماعي* ،ط٥ ، القاهرة: عالم الكتب.
١٥. زيتون،حسن حسين. (١٩٩٩). *تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس*، القاهرة: عالم الكتب.
١٦. _____. (٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس* ، القاهرة: عالم الكتب.
١٧. زيتون،عايش محمود. (١٩٨٨). *الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم* ، عمان: المطابع التعاونية .
١٨. سالم،أحمد محمد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، الرياض: مكتبة الرشد .

١٩. السبت، خالد عثمان (١٤٢١) *قواعد التفسير جمعا ودراسة* ،ج١ ، دار ابن عفان .

٢٠. السيوطي، جلال الدين (٢٠٠٨) *الإتقان في علوم القرآن* ، تحقيق شعيب الأرنؤوط ، بيروت : مؤسسة الرسالة .

٢١. السيوطي، جلال الدين (١٩٨٦) *مختصر الإتقان في علوم القرآن* ،تعليق صلاح الدين أرقة دان ، بيروت : دار النفائس .

٢٢. العازمي،عائش ساير. (٢٠٠٢). *أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية* "،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

٢٣. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) " فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي " *مجلة القراءة والمعرفة* العدد الثاني ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية : عين شمس ١٩٢-٢٣١.

٢٤. عجاج ، خيري المغازي (١٩٩٨) *صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج* ، المنصورة : دار الوفاء .

٢٥. عصر، حسني عبد الباري ،(١٩٩٩)*الفهم عن القراءة طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه*، الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

٢٦. العك ،خالد عبد الرحمن (١٩٨٦) *بحوث في علوم القرآن* ، دمشق : دار النخائس.

٢٧. علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة* ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٨. الغامدي،عبد الله. (٢٠٠٠). *الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة* ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى .

٢٩. الغراب، إيمان محمد. (٢٠٠٣). *التعلم الإلكتروني مدخل التدريب غير التقليدي* ،القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

٣٠. الغريبي،ياسر محمد. (٢٠٠٩). *أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي – تعاوني – تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٣١. الغزو،إيمان محمد. (٢٠٠٤). *دمج التقنيات في التعليم ، إعداد المعلم للألفية الثالثة*، دبي. دار القلم.

٣٢. القليني، عاطف عبد القادر (٢٠٠٠) " *فعالية برنامج مقترح لتنمية الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي* " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٣٣. منسي،محمود عبد الحليم. (١٩٩٨). *علم النفس التربوي للمعلمين* ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٤. موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) : "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة ، وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية " بحوث مؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس ١١-١٢ يوليو .

٣٥. الموسى،نهاد. (٢٠٠٤). *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*، عمان: دار الشروق.

٣٦. نشواتي،عبد المجيد. (١٩٨٥). *علم النفس التربوي* ، عمان: دار الفرقان.

٣٧. وجيه، إبراهيم محمود. (٢٠٠٠). مدخل في علم النفس التعليمي ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٨. يحي، زكريا، والجندي، علياء. (١٤٢٦). *الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم* ،ط٣ ، الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٩. يونس ، فتحي علي (٢٠٠١). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية* ، القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث .

40. Adams, M.J,.(1980),"failures to comprehend and level of processing in reading compression, NJ .
41. Allen, I. E. and Seaman, J. (2008). Staying the Course: Online Education in the United States, 2008 Needham MA: Sloan Consortium.
42. Allen, I.E. and Seaman, J. (2003). Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003 Wellesley, MA: The Sloan Consortium.
43. Ambient Insight Research. (2009). US Self-paced e-Learning Market Monroe WA: Ambient Insight Research.
44. Bates, A. (2005). Technology, e-Learning and Distance Education London: Routledge.
45. Carrell , P.& Eisterholdm J.C (1983)schema theory and ESL reading pedagogy .TESOL Qurterly ,17(4),553-573.

46. Carrell,, P.& Pharis , B.G.,& Liberto, J.C,. (1989) meta cognitive strategy training for ES L reading .TESOL Qurtery, 23(4),647-678.

47. Chen.C,Jiinpo,W,. Yang,S.C,.(2006) " the efficacy of online cooperative learning systems the perspective of task-technology fit Campus-Wide Information Systems ,23(3),112-127.
48. Choen,A., &Scardamalia,M. (1998). Discourse about ideas : monitoring and regulating in face- to –face and computer- mediated environment . *Interactive Learning Environments*, 6 (1-2),93-113.
49. Dublin, L. (2003). If You Only Look Under the Street Lamps... Or Nine e-Learning Myths. *The eLearning Developers' Journal*, 1-7.
50. Pragnellm M. V., Roselli , T.& Rossano, V. (2006):" can hypermedia cooperative e-learning environment stimulate constructive collaboration?" Educational Technology &Society ,9(2),
51. Bellm,P. (1997): using argument representation to mak thinking visible for individual and groups . in Koschmann , T., Hall , R ., & Miyake , N . (Eds.) , CSCL II : carrying forward the conversation .N J ,USA: Lawrence Erlbaum Associates , 10-19 .
52. Brown,A. L., Ellery , S., & Campione , J. C., (1998) creating zones of proximal development electronically . in Greeno ,J. G.&Goldman,S.V.(Eds.), thinking practice in mathematics and science learning,NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 341-367.

53. EC. (2000). Communication from the Commission: E-Learning - Designing "Tejas at Niit" tomorrow's education. Brussels: European Commission
54. Sudweeks, F.,(2003)" promoting cooperation and collaboration in web-based learning environment "Information Science .
55. Feldman ,A., Konold ,C. ,Coulter ,B., Conroy ,B .,Hutchison, C., &London ,N. (1999). Network science, adecade later .the internet and classroom learning ,NJm USA: Lawrence Erlbaum Associates.
56. Gillies,R.M(2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning . Journal of learning and instruction,14(2),197-213.
57. Goh ,H.,S& Hashim ,F ,(2006), "use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners " Journal of Reading in foreign language,18(1),30-53.
58. Jose ,M& Estibaliz,M (2010)," the teaching of reading comprehension and meta comprehension strategy a program implemented by teaching staff " Analyzed psychologies ,26(1)112-122.
59. Hakkarainen,K Lipponen, L., Jarvela,S., &Niemivirta,M. (1999). The interaction of motivational orientation and knowledgd-seeking inquiry in computer- sported collaborative learning. Journal of Educational Computing Research ,21(3),261-279.

Hebert, D. G. (2007). "Five Challenges and Solutions in Online Music Teacher Education". *Research and Issues in Music Education* **5** (1). http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol5/hebert.htm.

61. Hesham ,S.A(2006)," teaching reading comprehension to ESL /EFL learners Journal of Longuage and Learning ,5(1)63-73.
62. Hoadley,C.M.,&linn,M.C(2000). Teaching science through online pree discussions speakeas in knowledge integration environment . International Journal of Science Education ,22(8),839-857.
63. http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf, retrieved 20 August 2009.
64. Joan Leikam & Karen.A(2006)" tell me what you know : preservice teachers attitudes towards teaching comprehension the Reading Matrix ,6(1).
65. Keller,.M.John,(2008)"first principles of motivation to learn and elearning " Distans learning,29(2) 175-185.
66. Karrer, T. (2007). Understanding eLearning 2.0. Learning circuit.
67. Kris.V.B,(2000) dose negotiation of meaning promot reading comprehension? Astudy of multilingual primary school classes " Reading Research a uarterly 35(3),426-443.
68. Lory.L. Moor,Dustin.K. Grabsch &Gaige (2010)" using achievement motivation theory to explain student participation in a residiential leadership learning community " Journal of leadership of education ,9(2) , 21-34.
69. M- Eyyup ,S,(2008)"relationship between 8 th GRADE Secondary School Students reading attitudes and reading comprehension skills " Journal

of the faculty of education ,InOnu university,9(16)141-155.

70. Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R.; Bakia, M.; Jones, K. (2009), *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*,
71. Nell ,K. Duke and Pearson, D(2002):"effective practices for developing reading comprehension "International Reading Association .
72. Mirhassan .A,& Toosi.A,(2000)," the impact of word formation knowledge on reading comprehension " international linguistics in language teaching ,38(314,301-311.
73. Nina .B,.Egicevicm.B.,Divjak(2006)"validation of theoretical model for decision making about e-learning implementation Journal of Information and Organizational Science ,30(2),171-181.
74. Payman .R,(2009), " cultural orientation and reading comprehension modes the case of Iranian rural and urban students Novitas- Royal,3(1) ,75-82.
75. Redecker, Christine. (2009). "Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe". *JRC Scientific and technical report.* (EUR 23664 EN – 2009).
76. Richard.R,Day&Sukpark,J,"developing reading comprehension question " Reading in a Foreign Language ,17(1).
77. Shahram .G, Frozad.S, (2005) " the relationship between overall reading comprehension and

determination of fact / opinion in L2 the Reading Matrix ,5(1),36-46.
78. Shang -Yuon & Mao-lin (2005) "b uilding an agent based system for e-learning in digital design computer Aided design& Application 2,(14),469-476.
79. Shellens, T.,& Valcke ,M.(2005). Collaborative learning IN asynchronous discussion groups: what about impact on cognitive process? Computers in human Behavior ,21(6),957-975.
80. Som,N Hidu(2006)e-learning a guidebook of principles ,procedures and practices *Commonwealth educational Media Center for Asia* 2nd edition .
81. Turani, A&Al-Shrouf, F.(2009)"e-cooperative patterns in software development virtual meeting ", International Journal of Computer Sciece and Netwark Security ,9(5),91-96.
82. Wegerif ,R.(2004). The role of educational software as support for teaching and learning conversations Computer & Education, 43(1-2),179-191.
83. Yrd .D ,& Feryal . C,(2008), "how to enhance reading comprehension through meta cognitive strategies " Educational Research ,18(1),1-11.