# تطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى وأثرها فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الثانوية

**ا.م .د. نشوى رفعت محمد شحاته**

كلية التربية – جامعة دمياط

# ملخص

سعى هذا البحث إلى تطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى وتعرف أثرها فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى، ولتحقيق هذا الغرض صممت الباحثة قائمة بمهارات اتخاذ القرار وقائمة بالمعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى، وكذلك اختبارموقفى مرتبط بوحدة التصنيف الحديث للكائنات الحية بمنهج الأحياء للصف الأول الثانوى، وكذلك مقياس للكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، فضلا عن تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الموقفى، كما قامت الباحثة كذلك بتطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى

وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية عددها 25 طالبة والأخرى ضابطة بلغ عددها 24 طالبة بمدرسة الشهيد على عادل الزهيرى بمحافظة دمياط. وقد توصل البحث إلى الأثر الكبير للبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية

**الكلمات المفتاحية:** بيئات التعلم الإلكترونية – التعلم الموقفى – مهارات اتخاذ القرار – الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية

## Abstract

This research aimed at developing an electronic environment based on situated learning and identifying its impact in developing decision- making skills and electronic social competence among first grade secondary female students. In order to achieve that purpose، the researcher designed the following lists and tools: a list of decision- making skills،a list of designing criteria for an electronic environment based on situated learning، a situated test related to the modern classification unit for living organisms in the biology curriculum for first grade secondary students، a measure of electronic social competence as well as designing a suggested strategy based on situated learning، The researcher also developed an electronic environment based on situated learning.

The research sample consisted of two groups: the experimental group of 25 female students and the controlled group of 24 female students at the martyr Ali Zuhairi School in Damietta Governorate. Findings revealed the great impact of the electronic environment based on situated learning in developing decision- making skills and electronic social competence.


**Key words**: Situated Learning – Decision- Making Skills- Electronic Social Competence

# مقدمـة

لقد انتشر التعلم الإلكترونى فى الأعوام الأخيرة انتشارًا واسعًا؛ نظرًا لما يتسم به من خصائص وسمات تجعله مناسبًا للعصر الذى نعيش فيه، وما يتميز به من محاولات حثيثة للتغلب على أوجه القصور فى التعليم التقليدى، وقد أثبتت كثير من الدراسات فاعليته وأثره فى تنمية عديد من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين، وتوجد محاولات مستمرة لتحسينه وترسيخه بجعله قائمًا على نظريات التعليم والتعلم الحديثة. ومنها «نظرية التعلم الموقفى». وهى إحدى نظريات التعلم المهمة التى تتناول دراسة ماهية المعرفة وكيفية تكوينها، حيث تؤسس لعملية التعلم من خلال تقديم مواقف وأنشطة ذات معنى وهدف، يقوم من خلالها المتعلم بربط المعلومات المتعلمة بالخبرات الواقعية فى الحياة. فلابد للتعلم أن يتم في مواقف غنية بالخبرات الحياتية الواقعية. ومن غير الممكن أن يتم فصل المعلومات عن حياة المتعلم. حيث إن التعلم يتم عن طريق الخبرة التي تحتوي على أفكار منطقية وتجارب ضرورية لفهم المتعلم، وفي مواقف توظف فيها هذه الخبرات بصورة واقعية.

ويُعرَف حمدى مرسي (2010، 418) التعلم الموقفى بأنه إقحام المتعلم في مواقف تعليمية حياتية مصممة بهدف إعداده للتعامل مع المشكلات التعليمية، بصورة تجعله أكثر قدرة على التلاؤم مع الواقع المحيط من حوله، والاستفادة من ذلك في حياته المستقبلية. أما نستور وستانسيو وفانيا وساسو ودراجوتا (Nistor،Stanciu،Vanea،Sasu& Dragota، 2014، 315) فقد أشاروا إلى أن التعلم الموقفى هو التعلم فى مواقف مشابهة لميدان العمل الحقيقي، حيث يحدث التعلم الموقفى فى سياق اجتماعى ممتد، يبدأ من المشكلات الموجودة فى الحياة اليومية، ويتضمن التلمذة المعرفية فى التفاعل.

ويركز التعلم الموقفى على الموقف التعليمي والنشاط، وهذا الموقف يشمل الأفراد والأدوات والسياق الاجتماعى الثقافى، وتركز المعرفة الاجتماعية على التفاعلات بين

المتعلمين، ومن ثم فالسياق والنشاط والأدوات والتفاعلات مفاهيم أساسية فى هذه النظرية (محمد عطية، 2018، 238). وتؤكد نظرية التعلم الموقفي على أن التعلم يحدث في مجتمع الممارسة، وأن فضاء التعلم الإلكتروني يمكن أن يقدم الخبرات التعليمية للمتعلمين داخل بيئات اجتماعية، ويمكنه التغلب على الكثير من أوجه القصور الخاصة بالوقت في التعليم التقليدي؛ لتسهيل المشاركة والوصول إلى أعلى درجة من التفاعلية، وذلك باستخدام أدوات التواصل الاجتماعي الإلكترونية (أحمد عبدالمجيد، 2013).

ويشير أزدوجرو وأزدجرو (Özüdoğru&Özüdoğru، 2017، 2037) إلى أن تطبيق نظرية التعلم الموقفى باستخدام الوسائط الإلكترونية يجعل المنهج الدراسي هو بيئة التعلم وليس الموقف الأصلى، حيث يمكن لأجهزة الكمبيوتر أن توفر بديلًا عن الوضع الحقيقي، وأنه يمكن استخدام هذه التكنولوجيا دون التضحية بالسياق الأصيل.

ويقوم التعلم الموقفى على تحديد أنواع المواقف التى يحتاجها المتعلم، وعلى كيفية تصميم هذه المواقف. حيث يسمح التعلم الموقفى بالتعلم ذى المعنى، لما له من تأثير على أداء المتعلم (أحمد زراع، 2009، 20). وهناك ثلاث خصائص للتعلم الموقفى وهى: اعتماده على سياقات أصيلة، وتقديم أنشطة حقيقية للمتعلمين، فضلًا عن إتاحته الفرصة لهم؛ للتأمل Ozogul، Karlin& Ottenbreit،2018، 375 .

وقد تناولت عديد من الدراسات التعلم الموقفى؛ بغرض تحديد طبيعته، والتعرف على عوامل فاعليته، واستكشاف أثره فى جوانب التعلم المختلفة. ومن هذه الدراسات والتى سعت إلى "تقديم نموذج لبيئة تعلم موقفى" دراسة بان

(Pan، 2005)، حيث صُمِمت بيئة تعلم موقفى، هدفت إلى تحسين أداء مديرى المدارس. وقُدِمت لهم مقاطع فيديو رقمية ومواد محاكاة كمبيوترية بالإضافة إلى حلقات نقاش، وذلك كبديل عن الممارسة الميدانية. وكان من نتائج هذه الدراسة تفكير المتدربين فى كيفية تحسين أدائهم كمديرين للمدارس. وكذلك دراسة بلجن وتُكِل (Bilgin& Tokel، 2019) والتى قدمت نموذجًا لبيئة تعلم موقفى، تمثلت فى متحف للعلوم والتكنولوجيا ملئ بالتجارب العلمية التفاعلية، وتم توظيف مفردات اللغة الإنجليزية السياقية من خلال الموبايل فى دعم تعلم 25 طالبًا، وذلك خلال 5 أسابيع،

جمعت البيانات باستخدام اختبار قبلى/ بعدى، إضافة إلى الملاحظة، وقد ثبتت فاعلية بيئة التعلم الموقفى.

كما تناولت عدد من الدراسات "تصميم منهج دراسي قائم على التعلم الموقفى" واستكشاف أثره على المتعلمين، ومنها دراسة إدوارد وناش وساكر وكورتنى وآبي (Sacre، Courtney& Abbey، 2008 Edwards، Nash)، حيث صمموا منهجًا قائمًا على التعلم الموقفى؛ لتعليم طلاب التمريض رعاية المسنين، وقد أظهرت النتائج أن التعلم الموقفى قد نمى تعلم الطلاب ودافعيتهم، وحسَن من اتجاهاتهم الإيجابية نحو رعاية المسنين، وكان لدى المشاركين فهم أكثر دقة وإيجابية لاحتياجات المسنين. وكذلك دراسة أندرسن وراسك (Andersen& Rask، 2008) والتى هدفت إلى تصميم منهج قائم على التعلم الموقفى؛ لتنمية مهارات إدارة الأعمال. ولذلك تم إعداد دورة تدريبية عبر الإنترنت قائمة على التجارب التجارية للمدرب، كما تم تقديم كتاب مدرسي كدليل مرجعى قبل بدء الدورة، حيث قام المدرب بطرح أسئلة حول المواقف، والمتدربون يواجهون هذه المواقف، ويحاولون حل القضايا التى تتضمنها.

بينما سعت دراسات أخرى إلى "تقديم برنامج قائم على التعلم الموقفى" واستكشاف أثره فى جوانب التعلم المختلفة ومنها دراسة أحمد زراع (2009) والتى قدمت برنامجًا في الجغرافيا قائم على التعلم الموقفى؛ لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلم الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. حيث استخدم الباحث بعض استراتيجيات التعلم الموقفى مثل (القصص – المحاكاة – التأمل – التدريب – الاكتشاف)، وقد أعد الباحث قائمة بمفاهيم حقوق الإنسان الملائمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ومقياس الوعى بمفاهيم حقوق الإنسان، واختبار لبعض مهارات التعلم الجمعى، كما قام بتصميم البرنامج الموقفى المقترح. حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلم الجمعي المحددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. كما هدفت دراسة يونال وإنان وهاتس (Unal، Inan& Hatice،2010) إلى تقديم برنامج تعلم موقفى مدمج، يشتمل على نماذج وتدريب وسقالات وتفكير وتعبير، والتعرف على أراء التلاميذ وتقييمهم للتعلم الموقفى، حيث تكونت عينة البحث من

25 تلميذًا بالصف السابع، وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ كانت آراؤهم إيجابية نحو التعلم الموقفى، كما قيموه كنموذج جيد لتعليم العلوم. فى حين طور شميد وهيجلهايمر Schmid &Hegelheimer،2014 برنامجًا مهنيًا قائمًا على السياقات الموقفية؛ لتعليم اللغة الإنجليزية (كلغة ثانية) بمساعدة الكمبيوتر لمعلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة. حيث كان أحد المكونات الرئيسة للبرنامج هو تطوير مشروعات بحثية مدرسية يحتاج المعلمون فيها إلى تصميم وتنفيذ وتقييم دروس اللغة الإنجليزية. وتم جمع البيانات من خلال الملاحظات الميدانية وتسجيلات الفيديو للدروس والمقابلات الميدانية، وقد أشار المشاركون إلى الدور المهم للخبرات المدرسية فى السماح لهم باستخدام اللغة فى سيناريوهات تدريس موقفية أصيلة.

فيما تناولت دراسات أخرى "التعلم الموقفى وأثره فى جوانب التعلم المختلفة". ومنها دراسة حمدى مرسي (2010) والتى هدفت إلى التعرف على أثر التعلم الموقفى في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أعد الباحث أربع نسخ مختلفة من المطبوعات التي تتميز بالخطو الذاتي وتلائم المستويات المختلفة من التلاميذ، كل حسب قدرته وسرعته وهي: مشكلات بسيطة/ غير موقفية، مشكلات بسيطة/ موقفية، مشكلات معقدة/ غير موقفية، مشكلات معقدة/ موقفية. كما صمم اختبارًا بعديًا واستبانة؛ لقياس الاتجاه، واختبارًا أدائيًا يهدف إلي قياس انتقال المعلومات إلي موقف الحياة الواقعية، وقد أظهرت النتائج أثر التعلم الموقفى في علاج صعوبات تعلم المشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. في حين سعى زهنج 2010) (،Zheng إلى التعرف على أثر التعلم الموقفى، وذلك بالمقارنة بينه وبين التعلم التقليدى فى اكتساب المتعلمين المختلفين فى الأسلوب المعرفى (مستقلين عن المجال/ معتمدين على المجال) للمعرفة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين نمط التعلم (موقفى/ تقليدى) والأسلوب المعرفى (الاستقلال / الاعتماد على المجال)، حيث كان التعلم الموقفى أكثر ارتباطًا بأداء المتعلمين وبالفروق بينهم فى الأسلوب المعرفى. بينما تناول حسينى ونعيمي وهرموزى وشجاجى وكافح (Hossainy،Naeemi، Hormozi،Shaghaghi& Kaveh،2012) فى دراستهم

التعرف على أثر التعلم الموقفى فى تنمية التحفيز والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة مقارنة بالتعليم القائم على المحاضرة، وقد تكونت عينة الدراسة من 34طالبًا بجامعة بايام نور بطهران، وتم تنفيذ التعلم الموقفى باستخدام أسلوب التعلم المدمج، وجُمَعت البيانات باستخدام اختبار تحصيلي واستبانة لقياس التحفيز قبل إجراء التجربة وبعدها. وقد أظهرت النتائج أن التعلم الموقفى حقق نتائج إيجابية فى تنمية التحفيز والتحصيل الدراسي مقارنة بالتعليم القائم على المحاضرة. في حين استكشف مسنيل Mcneil، 2013 العلاقة بين التعلم الموقفى وتعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر، حيث تكونت مجموعة الدراسة التجريبية من 21 طالبًا من الطلاب المسجلين فى دورة تعليم اللغة بكوريا الجنوبية. وتم جمع البيانات باستخدام استقصاء واستبانة مفتوحة، وقد أظهرت النتائج أن الدورة وفرت العديد من عناصر التعلم الموقفى، وأن هناك بعض أنشطة الدورة أكثر موقفية من الأخرى، بالإضافة إلى ذلك كانت العلاقة بين التعلم الموقفى وتعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر قوية وإيجابية. أما نستور وستانسيو وفاني وساسو ودراجوتا(Nistor،Stanciu،Vanea، Sasu& Dragota، 2014) فقد سعوا إلى استخدام التعلم الموقفى فى تنمية الخبرات والمهارات الاجتماعية للغجر الأوروبيين، الذين يعانون من المشاكل الاجتماعية بسبب تدنى مستوى التعليم الرسمى. حيث أظهرت نتائج الدراسة أثر التعلم الموقفى فى تحفيز التحصيل الأكاديمي والمشاركة وتقليل الفجوة الثقافية، وبالتالى منع الإقصاء الاجتماعى. وكذلك هدف أزدجرو وأزدجرو (Özüdoğru&Özüdoğru، 2017) إلى التعرف على أثر استخدام التعلم الموقفى في تعلم طلاب الصف الثانى بقسم المعلومات المحاسبية للغة الإنجليزية المهنية، حيث صُمم اختبار قبلى/ بعدى؛ للتعرف على الاختلافات في التعلم للغة الانجليزية المهنية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بالإضافة إلى المقابلات شبه المقننة. وقد أظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأن التعلم الموقفى كان ناجحًا في تعليم اللغة الإنجليزية المهنية. وتناول كوكك Kucuk، 2018 فى دراسته التعرف على أثر استخدام التعلم الموقفى فى مقرر تكنولوجيا التعليم على تحفيز الطلاب المعلمين واستراتيجيات التعلم المستخدمة لديهم ومشاركتهم،

حيث تكونت عينة الدراسة من 65 طالبًا فى شعبة العلوم، وتم جمع البيانات باستخدام استبانتين، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى مشاركة الطلاب المعلمين وتحفيزهم، واستخدامهم استراتيجيات تعلم متطورة مثل التفضيل والتفكير النقدى والتنظيم الذاتى. فيما سعى مينر Miner، 2018 فى بحثه إلى التعرف على أثر استخدام التعلم الموقفى فى تنمية مهارات الترجمة الفورية الإنجليزية، حيث أجرى دراستين منفصلتين، الأولى عبارة عن دراسة استقصائية لأساليب التدريس التى يستخدمها معلموا الترجمة الفورية، وذلك لاستكشاف مدى استخدام التعلم الموقفى فى الترجمة الفورية. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة. أما الدراسة الثانية فكانت عبارة عن دراسة حالة لبرنامج ترجمة قصير الأمد، يستخدم التعلم الموقفى؛ لتقديم تجارب ترجمة حقيقية للطلاب، حيث جمعت البيانات من خلال المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب . وقد أظهرت نتائج البحث أن المعلمين والطلاب وجدوا أن خبرات التعلم الموقفى كانت ذات قيمة فى تنمية مهارات الترجمة الفورية فى مواقف العالم الحقيقي. أما عبد الرازق مختار (2019) فقد هدف فى دراسته إلى التعرف على أثر التعلم الموقفى فى تنمية مهارات الطلاقة اللفظية والكتابية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير العربية، حيث تكونت عينة البحث من 23 طالبًا وطالبة، وصمم الباحث قائمة بمهارات الطلاقة اللفظية، وقائمة أخرى بمجالات الكتابة الوظيفية، واختبار لمهارات الطلاقة اللفظية وكذلك اختبار لمهارات الكتابة الوظيفية، إضافة إلى دليل لاستخدام التعلم الموقفى، وتوصل البحث إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم الموقفى فى تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

وكذلك هدفت عدد من الدراسات إلى "التعرف وفهم طبيعة التعلم الموقفى" ومنها دراسة سوفير Soffer،2014 والتى قدمت إطار عمل تحليلي للتعلم الموقفى، حيث سعت إلى تحديد الصعوبات التى واجهت تطبيق التعلم الموقفى بمدرسة للتمريض بالدنمارك، وقد أظهرت الدراسة الحاجة إلى تحديد أشكال الممارسة وتوضيح بدائل المشاركة للمتعلمين أثناء التعلم الموقفى. كما أجرى تايلور(Taylor، 2014) دراسة حالة نوعية بجامعة كريستين بالمملكة المتحدة؛ للتعرف على واقع التعلم الموقفى

لدى ثلاثة مدرسين بالمرحلة الابتدائية. وقد استمرت دراسة الحالة الطولية لمدة عامين، ونتج عن الدراسة تبلور لمفاهيم جديدة حول مدى فائدة وواقعية مفهوم التعلم الموقفى ومفاهيم مجتمعات الممارسة والمشاركة الخارجية المشروعة والتعلم على أساس العمل. بينما استكشف بريست وسيوسر وإسيلين (Priest، Saucier& Eise-lein، 2016) في دراستهم خبرات الطلاب وكيفية مشاركتهم في مجتمعات التعلم من منظور التعلم الموقفى، وقد تم وضعُ إطار للتعلم الموقفى كعملية اجتماعية وتكوين للهوية، يكتسب الطلاب في سياقها المعرفة والمهارات، ويتم إضفاء الشرعية عليها من خلال مجتمعاتهم. واستخدمت طريقة المسح والأسئلة المفتوحة؛ لبحث جوانب مشاركة الطلاب وخبراتهم داخل مجتمع التعلم، وتأثير المشاركة على قرارات الطلاب الأكاديمية والمهنية اللاحقة. حيث أظهرت النتائج وجود دافعية لدى الطلاب، وأنهم وجدوا قيمة في المحتوى الأكاديمي الذى قدم لهم.

وفى ضوء تكوَن التعلم الموقفى من مجموعة أنشطة مُترابطة هادفة وذات معنى، يشترك فيها كل الطلاب، من خلال مواقف لحل مشكلات واقعية (أحمد زراع، 2009، 17) فهو يرتبط بمهارات اتخاذ القرار ارتباطًا وثيقًا. حيث يُقصد بمهارات اتخاذ القرار العملية العقلية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة؛ لمواجهة موقف يتطلب ذلك أو لحل مشكلة معينة، وذلك بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة (حسنى النجار 2014، 101). فمهارات اتخاذ القرار تُعد من المهارات الحياتية، حيث تساعد الطالب على الاختيار الدقيق والواعى لأحد البدائل من بين عدة بدائل، والتى تتعلق بمواقف ومشكلات تعليمية أو شخصية واجتماعية فى ضوء ما لديه من معلومات ترتبط بهذه المواقف أو المشكلات (أحلام محمود، 2007، 63).

وترى نعيمة عسيرى (2017، 97) أن الطلاب في مرحلة المراهقة عادة ما يكونون أكثر عرضة للمشاركة في القرارات المهمّة، ويتصفون بالتسرّع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولا يقومون بتقييمها بشكلٍ صحيح. وكذلك يشير فتحى جروان (2010، 359) إلى أن التربية التقليدية فى البيت أو المدرسة لا تساعد فى تنمية مهارات اتخاذ القرار، ولابد من توفير الفرص للطلاب؛ لتنمية هذه المهارات وفق إجراءات مدروسة

وفى ضوء المعطيات المتاحة. كما أكدت دراسات كل من (أحلام الشربينى، 2006؛ سهام الحنفى، 2010؛ منال الخولى، 2014؛ نعيمة عسيرى، 2017) على ضرورة تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب قبل انخراطهم في سوق العمل.

ومن جهة أخرى ونظرًا لتكون التعلم الموقفى من عمليات اجتماعية تحدث خلال أنشطة عملية حقيقية، أو أنشطة فصلية تحاكى السياق الأصلى ،.Hossainy،et al 38 ،2012 فهو يرتبط بالكفاءة الاجتماعية Social Competence ارتباطًا وثيقًا. حيث تُعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل المهمة في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد (للطالب) مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، فهى من أسس النمو الاجتماعى الإيجابي، ومن الأمور المهمة التى تنبئ بمدى نجاح الطالب فى حياته المستقبلية. وتعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها درجة إحساس الفرد بالارتياح فى المواقف الاجتماعية المختلفة، واستعداده للاشتراك فى الأنشطة والأعمال الاجتماعية، والاندماج الجيد داخل الجماعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعى ( مجدى عبد الكريم، 1990، 6). وتُعد الكفاءة الاجتماعية أحد المظاهر العامة للذكاء الوجدانى، حيث تتضمن بذل الجهد؛ لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية؛ لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (جيهان عثمان، 2014، 140). كما أنها تُعد أيضًا في حالة اتصاف التفاعلات بالكفاءة من عوامل تقدير الذات والتوافق النفسي على المستويين الشخصي والاجتماعي (جيهان عثمان، 2011، 439). ويرى ربوح لطيفة (2015، 322) أن الكفاءة الاجتماعية هى نموذج مختلط يجمع بين الكفاءة الذاتية (الاستقلالية والاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية، والوعى بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة) والقدرة على التفاعل السليم مع الآخرين، والتعامل بفاعلية معهم فى مختلف المواقف الاجتماعية. حيث تُعد من العوامل المهمة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في المجالات الحياتية المختلفة، وهى مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية، وعامل من عوامل النجاح فى الحياة الاجتماعية، ومطلب من مطالب التوافق الاجتماعى في الحياة الدراسية.

وقد حظيت الكفاءة الاجتماعية باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الأخيرين؛ نظرًا لأهميتها في أماكن العمل والبيئات التعليمية. وتشير الأبحاث التي قام بها جولمان 2000 إلى أن هناك واحد من كل عشرة أفراد يعاني من مشكلة أو أكثر في تدني المهارات الاجتماعية، ويُعد هذا النقص عاملًا خطيرًا في قدرة الفرد على التوافق مع المجتمع المحيط، لما له من نتائج سلبية على الفرد. فنقص الكفاءة الاجتماعية عامل طرد للآخرين ونتائجه سيئة على توافق الفرد أو علاقته بالآخرين في الدراسة أو العمل أو خارج البيت. حيث يؤدى إلى شعور الفرد بالوحدة وقلة الدعم الاجتماعي، وعدم وجود أصدقاء يفهمون مشاعره وأفكاره، فضلًا عن تدني احترام الذات والشعور بالنقص (عبد الرحمن جاري، 2015، 29).

وتأسيسًا على ما سبق تصبح مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية ضرورية لطلاب المرحلة الثانوية، ويجدر البحث فى تنمية هذه المهارات من خلال توظيف بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى.

## مشكلة البحث

من خلال زيارات الباحثة الميدانية لمدارس التعليم الثانوى العام وتفاعلها مع طالبات هذه المرحلة – حيث تُشرف الباحثة على مجموعات من الطلاب بالتربية العملية، وتتابعهم باستمرار، وتتواجد معهم في فصول التعليم الثانوي – لاحظت عدم امتلاك طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات اتخاذ القرار المناسب وفقًا لما تواجهن من مواقف ومشكلات تستدعى ذلك، ونقص في مهارات الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لديهن. وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية على 50 طالبة بالصف الأول الثانوي العام من مدرستي « أبو بكر الصديق الثانوية، وعمر بن عبد العزيز الثانوية بنات» بمحافظة دمياط، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2018 /2019 – يوضح ملحق (1) الاستبانة المستخدمة في ذلك – حيث أظهرت نتائج الدراسة الاستكشافية تدنى مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات العينة الاستكشافية.

ونظرًا لأن مهارات اتخاذ القرار تُعد من المهارات الضرورية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، حيث تتطلب منهن هذه المرحلة اتخاذ قرارات مصيرية ترتبط بمستقبلهن التعليمي والمهنى، والذى يتوافق مع قدراتهن وميولهن ورغباتهن. كما أنها تعتبر مرحلة ذات أهمية كبيرة، حيث تواجهن العديد من التحديات والمشكلات التى تستلزم تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهن. وتأسيسًا على وجود فجوة بين نوعية المواقف الحياتية والمواقف في الحجرة الدراسية، فإن الطالبات تُقابلن صعوبة في تطبيق مهارات اتخاذ القرار في المواقف الحياتية، الأمر الذى يتطلب تدريبهن على ممارسة هذه المهارات. وهو ما أوصت به دراسة مجدى عقل ودعاء بوخاطر (Aqel & Bu – Khater، 2015) ودراسة ماجد عيسى ووليد خليفة (2018) من ضرورة تنمية مهارات اتخاذ القرار وممارستها لدى الطلاب والطالبات. وتشير نوال عتيق (2016، 231) إلى أنه من ضمن إجراءات تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الثانوية مشاركة الطالبات بعضهن البعض في إصدار القرار الصحيح استنادًا إلى الحجج والأدلة التى تؤيد هذا القرار. الأمر الذى يتطلب توافر "كفاءة اجتماعية" لدى الطالبات.

ومن جهة أخرى يعمل التعلم الموقفي على تسهيل انتقال المهارات للطالبات عن طريق تقليص الفجوة بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية. إلا أنه من الإشكاليات المهمة في التعلم الموقفي إمكانية تحديد أنواع المواقف التي تحتاجها الطالبات، وكذلك كيفية تصميم هذه المواقف. ويشير حمدى مرسي (2010، 421) إلى أنه على الرغم من أن عديد من الباحثين يرون أن التعلم الموقفى يسمح بالتعلم ذي المعنى، إلا أنه لا يوجد توجه واضح يتعلق بكيفية تأثير هذه المواقف على أداء الطالبات، وكذلك الطريقة التي ينبغي أن تصمم بها هذه المواقف.

ووفقًا لما أوصت به دراسة نستور وآخرين Nistor،et al.، 2014 من ضرورة إجراء المزيد من البحوث التى تتناول الجانب التجريبي من التعلم الموقفى. وما ذكره أزدوجرو وأزدوجرو (Özüdoğru&Özüdoğru، 2017، 2038) من أنه بالرغم من توافر الأدبيات النظرية للتعلم الموقفى، إلا أنه يفتقر الدعم التجريبي له. وما أشارت به دراسات (حمدى مرسي، 2010؛ Souza& Clare،2018 D؛ عبد الرازق مختار،

2019) من أهمية التوسع في إجراء بحوث تتناول التعلم الموقفى. وما أوصت به دراسة أحمد زراع (2009) من إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول كيفية تفعيل التعلم الموقفى في تنمية المهارات الاجتماعية. هذا فضلًا عما وجهت إليه دراسات (مروان سليمان، 2008؛ منى رضوان، 2012؛ هانى الشيخ، 2013) من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى المتعلمين؛ لدورها الحيوى فى تحقيق التوافق الاجتماعى والأكاديمي لديهم . أمكن تحديد مشكلة البحث الحالى في "وجود حاجة لتطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية".

**أســـئلة البـــحث**

**يمكن معالجة أو تناول مشكلة البحث الحالى من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: -**

كيف يمكن تطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى وتحديد أثرها فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

**وبشكل أكثر تحديدًا يحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية: -**

- ما مهارات اتخاذ القرار المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟
- ما المعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى ؟
- ما التصميم المقترح لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟
- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟
- ما أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟

- ما أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟

**أهـداف البـحث**

**يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية: -**

- تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الموقفى؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.
- تطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.
- تحديد أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوى.
- تحديد أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.

**فـروض البحـث**

فى ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من الأثر الإيجابي للتعلم الموقفى فى تنمية عديد من الجوانب المهارية و الوجدانية للطلاب فقد تمت صياغة فروض البحث فى صورة فروض بديلة موجهة، وذلك كما يلي: -

1 - يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0،05) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية يرجع لاستخدام البيئة الإلكترونية.

2 - يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0،05) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية يرجع لاستخدام البيئة الإلكترونية.

3 - يحقق استخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى حجم تأثير مربع إيتا $\eta^2 \geq$ (0,14) فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المجموعة التجريبية.

4 – يحقق استخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى حجم تأثير مربع إيتا (14،0) فى تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

**متغيرات البحث**

تمثل المتغير المستقل فى البحث الحالى في بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى. أما المتغيران التابعان فقد تمثلا في: مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

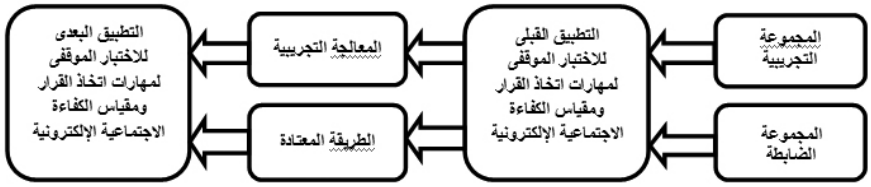
**منهج البحث والتصميم التجريبي له**

**اعتمد البحث الحالى على منهجين بحثيين هما: –**

– **المنهج الوصفى التحليلى**: والذى استخدم خلال عرض الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، وكذلك خلال التوصل إلى المعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى، فضلًا عن استخدامه في تحديد مراحل وإجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الموقفى.

– **المنهج التجريبي**: والذى استخدم لتحديد أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الالكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى

وفيما يتعلق **بالتصميم شبه التجريبي** للبحث الحالى فقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة ذى الاختبار القبلي البعدى Pretest /Posttest Design Control Group، والذى تمثل في تحديد مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتطبيق الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار ومقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية قبليًا على المجموعتين، يعقب ذلك بتطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار ومقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.




**شكل (1) تصميم المجموعة الضابطة ذى الاختبار القبلي البعدى المستخدم فى البحث**

## أهميـة البـحـث

ترجع أهمية البحث الحالى إلى ما يلي: -

- قد تساعد نتائج هذا البحث في تطبيق المؤسسات التعليمية المعنية لمبادئ وأسس التعلم الموقفى؛ سعيًا لتحسين النواتج التعليمية المختلفة.
- قد يسهم هذا البحث فى تزويد المعلمين باستراتيجية مقترحة لاستخدام التعلم الموقفى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.
- قد تساعد تجربة هذا البحث في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوى.
- قد تساعد تجربة هذا البحث في تحسين الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.

## حـدود البحـث

يمكن النظر إلى نتائج هذا البحث وتفسيرها فى ضوء الحدود التالية: -

- طالبات الصف الأول الثانوى العام بمدرسة على عادل الزهيرى الثانوية بنات بمحافظة دمياط.
- الفصل الثانى من العام الدراسى 2018/ 2019.
- وحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية " بمنهج الأحياء للصف الأول الثانوى.

**أدوات التقييم والتقويم البحث**

- اختبار موقفى لمهارات اتخاذ القرار. من إعداد الباحثة.
- مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. من إعداد الباحثة.

**خطوات البحث**

- إجراء دراسة مسحية تحليلية للدراسات والأدبيات المرتبطة بموضوع البحث الحالى؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري له، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- تحليل محتوى منهج الأحياء للصف الأول الثانوى العام؛ بهدف عمل رؤية شاملة عنه، ومعرفة عناصره ومكوناته، ثم اختيار أنسب وحدة دراسية يمكن من خلالها تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.
- وضع تصور مقترح لاستراتيجية تعليمية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين في مجالى تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس.
- إعداد قائمة بالأهداف الإجرائية التى ينبغى على الطالبات تحقيقها.
- عرض قائمة الأهداف الإجرائية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالى تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس.
- تصميم المهام والأنشطة التعليمية التى ينبغى على الطالبات القيام بها، والتى تستدعى منهن اتخاذ قرارات في مواقف مختلفة.
- تصميم أدوات التقييم والتقويم بالبحث، والتى تمثلت في اختبار موقفى لمهارات اتخاذ القرار، وكذلك مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، ثم عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين وتعديلهما في ضوء آرائهم.
- إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى.
- عرض قائمة المعايير التصميمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم.

- تصميم سيناريو لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لوحدة «التصنيف الحديث للكائنات الحية « بمنهج الأحياء للصف الأول الثانوى.
- تطوير بيئة إلكترونية متكاملة قائمة على التعلم الموقفى.
- اختيار عينة البحث من طالبات بالصف الأول الثانوى بمدرسة على عادل زهيرى الثانوية بنات بدمياط، وتقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما تدرس بالطريقة المعتادة، والأخرى تدرس من خلال البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى.
- التطبيق القبلى لأدوات التقييم والتقويم بالبحث.
- إجراء التجربة الأساسية للبحث على المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدى لأدوات التقييم والتقويم بالبحث.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

## تعريـف المصطلـحات

### التعلم الموقفى Situated Learning

هو نظرية للتعلم تؤكد وتشجع التعلم الحقيقي والأصيل، ويعتمد على تعلم المعرفة والمهارات فى سياق لا ينفصل عنها، واستخدام المواقف المرتكزة على تعاون الطلاب ونشاطهم؛ لإنتاج المعرفة .(D، Souza& Clare،2018،27)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه نموذج للتعلم يعتمد على تقديم مواقف افتراضية من خلال بيئة تعلم إلكترونية، فى صورة أنشطة علمية، مرتبطة بوحدة التصنيف الحديث للكائنات الحية بمنهج الأحياء، تستلزم من الطالبة بالصف الأول الثانوى جمع المعلومات حول هذه المواقف، وتحديد البدائل وتقييمها فى ضوء هذه المعلومات، واختيار أفضلها.

### مهارات اتخاذ القرار Decision – Making Skills

هى عملية عقلية معرفية معقدة، ترتكز على المعلومات التى يدركها الفرد، والاستخدام الملائم لهذه المعلومات. وهى تتطلب مهارات عقلية عليا كالتقويم والتحليل والاستنباط

والاستقراء، كما أنها تصنف ضمن استراتيجيات التفكير التى تشمل تكوين المفهوم وحل المشكلات ( فتحى جروان، 2007، 124).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها عملية عقلية معرفية، تقوم فيها الطالبة بالصف الأول الثانوى بتحديد وتحليل مواقف افتراضية مرتبطة بالمحتوى العلمي لوحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية" بمنهج الأحياء، مطلوب اتخاذ قرار بشأنها، حيث تجمع معلومات حول هذه المواقف، وتحدد البدائل فى ضوء هذه المعلومات، وتقييم هذه البدائل، وتختار أفضلها، وتقاس بمقدار ما تحصل عليه الطالبة فى الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار.

**الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية Electronic Social Competence**

يعرفها هانى الشيخ (2013، 123) بأنها مدى جودة وفاعلية العلاقات الديناميكية المتبادلة الناتجة من تواصل وتفاعل الطلاب معًا ومع المعلم بمجموعات التعلم، اعتمادا على مهاراتهم الاجتماعية. وتتضمن توكيد الذات، والمهارات الوجدانية، والاتصالية، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية، وذلك من خلال إمكانات أدوات بيئة التعلم الإلكتروني.

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا فى هذا البحث بأنها اعتماد الطالبة بالصف الأول الثانوى على نفسها فى أداء الأنشطة والمهام الإلكترونية الموكلة إليها، وقدرتها على التفهم والضبط لانفعالاتها، وتفاعلها ومشاركتها فى المواقف الاجتماعية الإلكترونية، وتقاس بمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

**الإطـار النـــظري**

يشتمل الإطار النظري في هذا البحث سبعة محاور. حيث يبدأ بالمحور الأول والذى يتناول بيئات التعلم الإلكترونية، ومميزاتها وخصائصها. فالمحور الثاني والذى يستعرض التعلم الموقفي، وخصائصه، ومبادئ تصميم بيئاته، واستراتيجياته. فالمحور الثالث والذى يشمل مهارات اتخاذ القرار. فالمحور الرابع والذى يتناول الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية وعناصرها. فالمحور الخامس والذى يستعرض النظريات المرتبطة بالبحث، ثم المحور

السادس والذى يتناول نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البيئة القائمة على التعلم الموقفي، وأخيرًا المحور السابع والذى يشتمل على المعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

- **بيئات التعلم الإلـكترونيـة**

هى بيئات تمكَن المعلمين من نشر المحتوى التعليمي، ووضع المهام والأنشطة، والتواصل مع المتعلمين بصورة متزامنة أو لامتزامنة، من خلال أدوات تفاعلية إلكترونية، وباستخدام النصوص المكتوبة والصور والفيديوهات والصوت، كما تتيح للمتعلمين مشاركة التطبيقات ونقل الملفات، والتفاعل النشط فى ساحات المناقشات (Parker& ) Martin،2010، 136 . وهي بيئات تعليمية غنية بمصادر التعلم المتعددة، والتي تتناسب مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم، وتساعد في إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التى تتم بها عملية التعلم، وتشجع على التواصل بين عناصر المنظومة التعليمية، ونمذجة التعليم وتقديمه فى صورة معيارية، حيث تستخدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة، بما تتضمنه من نصوص مكتوبة ولغة منطوقة ومؤثرات صوتية وصور متحركة وثابتة ورسومات بمواصفاتها المختلفة بصورة مُثلى (الشحات سعد، 2016، 205).

وترى الباحثة أن بيئات التعلم الإلكترونية هى بيئات قائمة على تكنولوجيا الكمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة، حيث تتيح للمعلم نشر المحتوى التعليمي إلكترونيًا والتعديل فيه، وتُمكن المتعلم من تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تفاعله مع مصادرها ووسائطها المتنوعة، وتواصله مع زملائه ومع المعلم، وذلك بأقل جهد بدنى مبذول، وبمستويات عالية من الكفاءة والجودة، ودون التقيد بحدودِ مكانية أو زمانية.

**مميزات بيئات التعلم الإلكترونيـة**

لبيئات التعلم الإلكترونية مميزات متعددة، فهى تُعد وسيطًا جيدًا لإتاحة فرص الوصول المتساوية للبيانات والمعلومات لكل المتعلمين، فضلًا عن قُدرتها على التقييم الفوري والسريع لاستجابات المتعلم، حيث تُتيح تحديد مستوي المتعلم، وتعرفه على النتائج وتُصوب أخطاءه دون تحيز (ربحي عليان، 2012، 326). ويمكن استخدامها في

تقديم الخدمات التعليمية لجميع فئات المتعلمين، والتغلب على المشكلات الخاصة بالبيئات التقليدية، والمساهمة في عمليات التعليم المستمر، وتدعيم طرق تعلم جديدة تعتمد على المتعلم، وتركز على تنمية قدراته وإمكاناته، كما يمكن توظيفها في تنمية مهارات المتعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والاستفادة القصوى من مصادر التعليم والتعلم المتاحة على شبكة الإنترنت (جمعة إبراهيم، 2010، 52).

ويشير محمد عطية (2015، 110) إلى تميز بيئات التعلم الإلكترونية عن بيئات التعلم التقليدية في كثير من الأبعاد والنواحي منها: تعدد أشكال المعلومات وتشعبها، وأنواع التفاعلات، وأعداد المشاركين، وكذلك الاستقلال فى الزمان والمكان، بالإضافة إلى الفورية. كما يوضح نبيل عزمي (2014، 554) أن أهم ما يميز بيئات التعلم الإلكترونية تنوع وسائل الاتصالِ بين المتعلمين، وإمكانية التحكم في الوصولِ إلى المصادر عن طريق التحقق من هوية المستخدم، كذلك السرعة في الوصول للمعلومات.

وترى الباحثةُ أن أهم مميزات بيئات التعلم الإلكترونية أنها بيئات يسهل تطويرها وتحديثها، كما لا تتطلب خبيرًا في البرمجة من أجل استخدامها، ولكنها تحتاج مجموعة من الكفايات التي يُمكن تنميتها بسهولة لدى مستخدمي هذه البيئات، حيث توفر واجهة تحكم تُسهل عملية إدارة البيئة، كما توفر أيضًا أدوات دعم متنوعة لكل من المعلم والمتعلم، وتتيح للمعلم إجراء عمليات تقييم للمتعلمين بسهولة، كما تمنح المتعلم الخصوصية فى التعلم وسرية نتائج التقييمات.

**تصميم بيئات التعلم الإلكترونية**

يرى نبيل عزمى (2015، 6) أن بيئات التعلم الإلكترونية الفعَالة ينبغي أن تقدم أولًا فى سياق مناسب أو موضوع منظم؛ لوضع أنشطة التعلم ضمنه، كما ينبغى إتاحة المساعدة والدعم، وتقديم مصادر تعلم أخرى تُمكن المتعلمين من الاختيار فيما بينهم؛ لإثراء فهمهم وإدراكهم. فضلًا عن تقديمها الفرص للمتعلمين لطلب المشورة الخاصة بموضوع معين أو مشكلة محددة. أما التركستانى وكار ومجد وبرندلى وويلز ومينرت (Alturkistani، Car ، Majeed ، Brindley،Wells &Meinert،2018،27) فقد

أشاروا إلى أن من العناصر المهمة في تصميم بيئات التعلم الإلكترونية والمؤثرة على نجاح المتعلمين فى دراستهم بها توافر مقاطع فيديو توضح المحتوى العلمي وتدعمه، وكذلك أدوات التقييم الذاتي، والتواصل بين المتعلمين.

وتعد مُراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثارة دافعيتهم للتعلم، وتجنب زيادة الحمل المعرفى لديهم، وكذلك خلق سياق حياتي حقيقي، وتشجيع التفاعل الاجتماعي، فضلًا عن تقديم الأنشطة العملية، وتشجيع التفكير الناقد من أهم مبادئ تصميم بيئات التعلم الإلكترونية (محمد عطية، 2018، 31 – 35).

- **التـــــعلم المــوقفـــى**

لقد ساعد التطور التكنولوجى والمعلوماتى المستمر على ظهور نظريات تعليم وتعلم جديدة تلبى الاحتياجات المتزايدة لكل من المعلمين والمتعلمين. ومنها "نظرية التعلم الموقفى" والتى ترتكز على أن المعرفة هى محصلة التفاعل بين المتعلم وبيئته، وتحدث من خلال اندماج المتعلم فى المواقف الواقعية، وتوجيهه فى سياقات تفاعلية اجتماعية. فالتعلم الموقفى يحول التركيز من التعلم حول العالم الاجتماعى إلى التعلم من خلاله. "فالتعلم" من وجهة نظر الموقفيين يحدث من خلال الأنشطةِ المترابطةِ ذات المعنى والهدف، والتى تتم فى الممارسات الواقعية بحياتنا اليومية. فهو عملية تنشئة اجتماعية وتكوين هوية، حيث يكتسب المتعلمون المعرفة والمهارات فى سياقها، وتُضفى عليها الشرعية من قبل مجتمعاتهم Priest،Saucier&Eiselein،2016، 361.

ويشير حمدى مرسي (2010، 419) إلى أن الفكرة الأساسية في التعلم الموقفي تكمن في قيام المتعلم خلاله بإنجاز مهام التعلم الواقعية تحت إشراف متعلم أكثر خبرة، وهو ما يطلق عليه "التمهين المعرفي" Cognitive Apprenticeship، كما يتطلب التعلم الموقفي لعب الأدوار أو أنشطة التعلم القائمة على أسلوب السيناريو. ويتم التقييم فيه استنادًا إلى درجة الإتقان التي يظهرها المتعلمُ في أداء مهام التعلم الواقعية المتضمنة في الاختبارات التقويمية، ولا يستند على الاختبارات الشكلية التقليدية. ويؤكد ديسوزا وكلار (D، Souza& Clare،2018،28) على أن التعلم الموقفى يُعنَى باكتساب

المعلومات والمهارات من خلال السياق، والذى يبرز كيفية تناول المعرفة وتطبيقها فى المواقف الحياتية، حيث تشكل المعرفة وتبنى من خلال حل المشكلات الأصيلة والمعقدة وغير الروتنية. أما أحمد زراع (2009، 19) فيرى أن التعلم الموقفى هو عملية اجتماعية ترتكز على التفاعل مع الآخرين الموجودين فى بيئة مشابهة بقدر الإمكان لبيئة الممارسة، وتعكس كيفية استخدام المعلومات فى المواقف الحياتية الواقعية.

والتفكير أيضًا هو عملية موقفية تحدث فى سياقٍ اجتماعي، ويتضمن البناءات الفردية والتفاعلات المعرفية مع الأشياء والبنيات فى الموقف (السياق)، فنحن لا ندرك الأشياء والأحداث بطريقة موضوعية، وإنما ندركها ونفسرها حسب الموقف، ومن خلال تفاعلنا معه. فالمعرفة ليست منعزلة أو قائمة بذاتها، ولكنها تكتسب من خلال المواقف أو هى جزء من مواقف، حيث يفكر المتعلمُ ويفعل ويشارك فى المواقف الاجتماعية (محمد خميس، 2015، 44). وتعمل التفاعلات الاجتماعية على توجيه التفكير والإدراك وحل المشكلات، فضلًا عن اكتساب المعرفة الإجرائية (كمال زيتون، 2008، 65، 66).

وقد ذكر أزدجرو وأزدجرو Özüdoğru &Özüdoğru، 2017، 2037،2038 أن بيئات التعلم الموقفي يمكن أن تكون على سبيل المثال أفلام قصيرة، أو المعلم يسأل أسئلة مفتوحة أو مغلقة، أو تطبيق استراتيجيات لإدارة الفصل مختلفة، أو إعداد عمل حقيقي، أو التمثيل الافتراضي لبيئة العمل الفعلية، أو تثبيت سياقات مثل برنامج فيديو أو وسائط متعددة. كما أشار حسيني وآخرون (Hossainy، et al.، 2012، 38) إلى أن التعلم عن بعد باستخدام الشبكات الكمبيوترية يمكن أن يخلق بيئة حقيقية للتعلم الموقفى الأصيل. حيث يركز التعلم الموقفى على نُظم الأنشطة والشبكات الاجتماعية التى تحدث فيها الممارسة الحقيقية، وعلى بنياتِ العالم وكيف تحدد السلوك وتوجهه.

وتعتمد نظرية التعلم الموقفى على استمرارية مجتمعات الممارسة، والتى تمكَن من فهم التعلم كتعبير عن الإنتاج الاجتماعي Soffer، 2016، 821. كما يهتم التعلم الموقفي باستخدام المعلومات أو المعرفة الخبيرة، ويقدم اتجاهًا يتصف بواقعية النشاط. وقد وجدت هننج (Henning، 1998) تحقق هذه الواقعية في مجتمعات الممارسة

خارج أسوار المدرسة. فالتعلم في هذه المواقف يتميز بكونه "ضمنيا"، والتدريس فيها غير صريح.

**خصائص التعلم الموقفى**

يتميز التعلم الموقفي بعدة خصائص تفرقه عن غيره من أنماط التعلم. فيشير أحمد زراع (2009، 20) إلى اتسام التعلم الموقفي بأنه عملية جماعية، يقوم فيها المتعلم بالتفاعل مع أقرانه من أعضاء الجماعة، وكلما ازدادت معلومات ومهارات المتعلم، فإن دوره كعضو في الجماعة يتطور تدريجيًا من مجرد متعلم مُبتدئ إلى متعلم خبير، كما يتسم التعلم الموقفى بأن المعرفة اليومية تُعد جزءًا رئيسًا منه، حيث ينظر فيه إلى المعرفة على أنها أداة فى موقف واقعى لإنجاز هدف حياتي، وبسبب ارتباط هذا النمط من المعرفة بالبيئة الحياتية، فإنه يسهل على المتعلم استرجاعها عند الحاجة، كذلك يستخدم التعلم الموقفى مداخل تعليمية متعددة، مثل مدخل القصة والمدخل التأملي، والتعلم المحورى، والتمهين المعرفى، والنمذجة والتعاون، والتدريب والممارسة المتعددة، والاكتشاف. أما أزدجرو وأزدجرو (Özüdoğru& Özüdoğru، 2017، 2038) فقد أكدا على اتسام التعلم الموقفى بتوفير التدريبات والدعم اللازم لمساعدة المتعلمين – فى الوقت المناسب – على توليد المعرفة فى السياقات المعقدة. وكذلك دمجه المهام المختلفة التى تتيح للمتعلمين الأداء الفعال والتفكير فى هذه السياقات. فى حين يرى ديسوزا وكلار (D، Souza& Clare،2018،28) أن التعلم الموقفي يتميز بتصميم أنشطة تعليمية حقيقية ومتكاملة، ولمدى زمنى طويل فى الموضوعات المختلفة، والتى تسمح بالتعاون والتأمل والحلول المتعددة والمبتكرة.

وترى الباحثة أن السمة المميزة للتعلم الموقفى تتمثل فى اهتمامه بتصميم أنشطة تعليمية تضع الطالب فى مواقف تعلم حقيقية، تتيح له الفرص المتعددة؛ للتأمل والتفاعل مع الآخرين، وجمع المعلومات وتحليلها وتقييمها واستخدامها.

**مبادئ تصميم بيئات التعلم الموقفي**

هناك عدة مبادئ ينبغي مراعاتها عند تصميم بيئات التعلم الموقفي. حددها أزدجرو وأزدجرو (Özüdoğru& Özüdoğru، 2017، 2037) فى: إتاحة الفرصة للمتعلمين؛

لمراقبة نشاط أو مهمة قبل أن يتم تطبيقها فى سياق حقيقي، وهو ما يُسمَى بالوصول إلى أداء الخبراء ونمذجة العمليات. وإثراء بيئة التعلم الموقفى بما يتيح الوصول إلى أدوار ومنظورات مختلفة، ويوفر تعلم أكثر واقعية، وتزويد المتعلمين بالأنشطة التعاونية، التى تُدعم البناء التعاوني للمعرفة، وتنمى مهارات التفكير العليا، وتتيح كذلك الفرص المتنوعة؛ للتعبير والتلخيص والتفاوض والدفاع عن المعرفة. وقد أضاف محمد عطية (2018، 239) إلى ما سبق: توفير سياق أصيل يعكس كيفية استخدام المعرفة فى الحياة الحقيقية، ويرتبط بالتحديات الأصيلة. وتقديم أنشطة حقيقية مشابهة لمواقف العالم الحقيقي، تُمكن المتعلمين من التفاعل معها، ومراجعة القضايا من منظورات مختلفة. أما حسيني وآخرون 37،38 ،2012 ،Hossainy، et al. فقد أشاروا إلى تهيئة الفرص للحضور الاجتماعي النشط للمتعلمين، والذى تتشكل فيه الهوية الاجتماعية لهم. وكذلك قيام المتعلمين بمراجعة أعمالهم وأعمال أقرانهم، ومقارنتها مع أداء أحد المتخصصين أو أعضاء مجموعة آخرين. فضلًا عن توفير السقالات والتدريبات الثرية فى الأجزاء الأكثر أهمية وذلك كمبادئ لتصميم بيئات التعلم الموقفى. فى حين أكد حمدى مرسي (2010، 426) على تركيز عمليات التقويم في التعلم الموقفي على إثارة انتباه المتعلمين للتفكير والتفاعل مع المواقف الجديدة.

### استراتيجيات التعلم الموقفي

هناك عديد من المداخل التى تُستخدم في بيئات التعلم الموقفي منها: القصص، التأمل، مراسى التعلم، النمذجة، التعاون، التدريب، التنقيح وإصدار الأحكام، والاكتشاف والممارسة المتعددة. ومن استراتيجيات التعلم الموقفي: المواقف الواقعية، التمهين، التعلم التعاوني (حمدى مرسي، 2010، 420، 421). ويحدد محمد عطية (2018، 239) ثلاث استراتيجيات مناسبة للتعلم فى ضوء نظرية التعلم الموقفى ألا وهى: "التعلم القائم على المشكلة"، حيث ينظم المحتوى حول مشكلات؛ لتشجيع انخراط المتعلمين فى عملية التعلم. و"التعلم القائم على الحالة"، وفيه تكون المشكلات أكثر تحديدًا، وقد لا تكون مماثلة للمشكلة التى يواجهها المتعلم فى العالم الحقيقي. و"التعلم القائم على الدراية بالسياق"، والذى يتمثل فى جمع المعلومات من

البيئة؛ لتقديم مقياس لما يحدث حول المتعلم، وبالتالي تصبح كل الأنشطة والمحتوى المناسب للبيئة متاح له.

- **مهـــارات اتخـــاذ القـــرار**

تُعد مهارات اتخاذ القرار مطلبًا أساسيًا لحل مشكلة قائمة أو متوقعة، أو مواجهة موقف معين، أو القيام بإجراء محدد. وتتطلب عملية اتخاذ القرار من المتعلم اختيار أفضل البدائل المتاحة أمامه في موقفٍ ما، فى ضوء هدف يبغي المتعلم (متخذ القرار) تحقيقه، واستنادًا على ما لديه من معايير وقيم محددة تتعلق باختياراته. ويشير ماجد عيسى ووليد خليفة (2018، 519) إلى أن عملية اتخاذ القرار تستلزم من المتعلم استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، وذلك فى المفاضلة بين البدائل المتاحة أمامه، واختيار أفضلها، وتقييم اختياره؛ بغرض تحقيق هدف يسعى إليه. وتتميز مهارات اتخاذ القرار بأنها مهارات عقلية قابلة للتطوير، ويمكن تنميتها لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على التفكير وابتكار البدائل، ويمكن أن تكون معقدة ومركبة أحيانًا. كما أنها مرنة ومتكاملة ومترابطة المراحل والإجراءات، فهى عمليات ديناميكية تنتقل من مرحلة لأخرى؛ لتحقيق الهدف المنشود (نوال عتيق، 2016، 220).

ويُرجِع سشورز(Schwarz، 2004، 332) الاختلاف بين المتعلمين فى مستوى مهارات اتخاذ القرار إلى خبرات ما وراء المعرفة الموجودة لديهم، وسهولة أو صعوبة استدعاء المعلومات المخزنة فى الذاكرة، وتوليد الأفكار، والطلاقة التى تُساعدهم فى تجهيز المعلومات الجديدة، والتى تُعد أساسًا فى اتخاذ القرار.

ويحدد محمد عبد الرحيم (2007، 14) مهارات اتخاذ القرار في الآتي: تحديد المشكلة، البحث عن بدائل للحلول وتقييمها، واختيار أفضل البدائل، ثم تنفيذ البديل الذى تم اختياره، فتقييم النتائج. أما حسنى النجار (2014، 101) فقد أوضح أن عملية اتخاذ القرار تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، والتى تتمثل فى: تحديد المشكلة وتفسيرها، وجمع المعارف والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، فإيجاد البدائل والمفاضلة بينهم، ثم اختيار البديل الأفضل، وتنفيذه ومتابعته. فيما أشارت إيمان حسين وأسماء

عبدالمنعم وسناء سليمان (2016، 20) إلى مهارات اتخاذ القرار كإحدى "مهارات صنع القرار". وتتمثل فى إعداد القرار، ثم تمثيله، فاتخاذه، ثم تقييمه وعرضه. فى حين ذكر ماجد عيسى ووليد خليفة (2018، 500) أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل في تحديد المشكلة، وتحديد الهدف، والتفكير فى متطلبات اتخاذ القرار، ثم طلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل وترتيبها، فاختيار أفضل البدائل، ثم التنفيذ.

**وتأسيسًا على ما سبق ترى الباحثةُ أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل في الآتي: -**

- **تحديد المشكلة**: وهو إدراك الفرد وشعوره بوجود مشكلة ما.
- **تحليل المشكلة**: ويتمثل فى التعرف على أبعاد المشكلة، وجوانبها، وخصائصها المختلفة.
- **تجميع المعلومات**: ويشمل انتقاء المعلومات الصحيحة المتعلقة بالمشكلة، واستبعاد المعلومات المغلوطة، أو التي غير ذات الصلة.
- **تحديد البدائل** التى يتوقع أن تحل المشكلة.
- **تقييم كل بديل** من البدائل السابق تحديدها، وتعيين مزاياه وعيوبه، ومدى إمكانية مساهمته في حل المشكلة موضع البحث.
- **ترتيب البدائل** حسب أفضليتها، ثم اختيار أفضل بديل، ومتابعة تنفيذه، وتقييمه.

وتمر عملية اتخاذ القرار بعدة إجراءات منطقية تهدف في النهاية إلى الوصول للقرارات الصائبة، والتي يمكن أن تُعالج المشكلات القائمة بالكفاءة المطلوبة. فاتخاذ القرار هو نشاطٌ إنساني مركب، يبدأ بشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، ولا ينتهي باختيار أحد الحلول التي يتوقع أن تُزيل حالة الشك وعدم اليقين، بل يتعداها إلى متابعة القرار وتقويمه (نعيمه عسيري، 2017، 104).

وقد أوضحت نوال عتيق (2016، 230، 231) بعض الإجـراءات التي يمكن الاسترشاد بها؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتمثل فى: -

- طلب الاستماع إلى بعض مشكلات الطلاب بعباراتهم الخاصة، وتهيئة الفرصة لهم للنقاش.

- صياغة المعلم لبعض المشكلات، والتي تتضمن أسئلة وأنشطة مثيرة للاهتمام.
- توجيه المعلم للطلاب لاستخدام أساليب التمييز والاستنتاج والاستنباط والتقويم بدلًا من سردِ المعلومات.
- تحفيز المعلم للطلاب لجمع المعلومات، مع تحديد نوعية المعلومات المطلوبة منهم، وكميتها ومصادرها، وكيفية الحكم عليها وتوظيفها لاتخاذ القرار الصحيح.
- كتابة المعلم قائمة بالبدائل المتاحة لحل المشكلة، ثم توجيه الطلاب إلى تقويم هذه البدائل، والمشاركة في إصدار القرار الصحيح استنادا إلى الحجج والأدلة التي تدعم هذا القرار.

- **الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية**

وتعني قدرة الفرد على تخطيط وتنفيذ استراتيجيات للتعامل مع الآخرين إلكترونيًا في الواقع الاجتماعي الإلكتروني المتغير الذي يحيط به، حيث تُعد مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكى ينجح في علاقاته الاجتماعية الإلكترونية. وهى تمكن الفرد من تحقيق نواتج أو مخرجات اجتماعية ناجحة وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، والإتيان بسلوكيات اجتماعية جيدة، يترتب عليها تداعيات إيجابية. فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرقٍ تؤدي إلي نواتج إيجابية (حسن مصطفي، 2003، 212).

ويُمكن تحقيق الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية من خلال تنمية الخصائص السلوكية الضرورية للتفاعل مع الآخرين إلكترونيًا وتحقيق التوافق الاجتماعي الإلكترونى، وإكساب الأفراد المهارات التي تمكنهم من الاندماج في المجتمع الإلكترونى والشعور بالتقدير الاجتماعي والاحترام وتحسين مكانتهم الاجتماعية.

وتُعد نظرية «العناصر الأربعة» من النظريات المهمة التى تفسر الكفاءة الاجتماعية، حيث ترى هذه النظرية أن الكفاءة الاجتماعية تتكون من أربعة عناصر (DuBois، Fel-ner، Reineke، Dattilio& Freeman، 1996، 124 – 152) هى:

أ – **المهارات والقدرات المعرفية**: وتشمل المهارات اللازمة للأداء الفعال في المجتمع (مثل المهارات والقدرات الأكاديمية والمهنية، والقدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرار).

ب – **المهارات السلوكية**: وتتمثل بالاستجاباتِ السلوكية المناسبة، والقدرة على تمثيلها مثل: التفاوض، وتأكيد الذات، ومهارات التخاطب، والمهارات الاجتماعية الإيجابية .

ج – **المهارات العاطفية**: وتتمحور حول قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وتوظيفها اجتماعيًا؛ من أجل القيام بالاستجابات المناسبة اجتماعيًا، وتشكيل علاقات الصداقة مع الآخرين .

د – **التركيب الدافعي والتوقعي للفرد**: ويتمثل بالبناء القيمي للفرد، وما لديه من نموٍ أخلاقي، والشعور بالفعالية والسيطرة الذاتية .

ويوضح مجدى حبيب (2003، 5) أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على خمسة عناصر هي: القدرة على تأكيد الذات، والإفصاح عن الذات، ومشاركة الآخرين في أنشطة اجتماعية، وإظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر. أما ماتسن (Matson، 2009،16) فيرى أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن مجموعة متنوعة من السمات والخصائص الإيجابية مثل: صورة الذات الاجتماعية، والتفاعلية والتوكيدية، والمهارات المعرفية والاجتماعية مع الأقران. فى حين حددت منى رضوان (2012، 146) الثقة بالنفس، والامتثال للسلطة، والمؤهلات القيادية، والمشاركة الاجتماعية البناءة، والتكيف مع مجتمع الرفاق، والتحكم بالذات، وتحمل المسئولية، والاستقلالية، والوعى بالأمور المتعلقة بالأمن الشخصي، والاتصال، كعناصر للكفاءة الاجتماعية. بينما أشارت عطاف أبو غالى (2015) من خلال تصميمها مقياس للكفاءة الاجتماعية إلى المحاور التالية: مهارة الاتصال والتواصل، وضبط الذات، والتفاعل مع الزملاء، والمساندة والتأييد، وتوكيد الذات كعناصر للكفاءة الاجتماعية.

وترى الباحثة أن الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية تشمل مجموعة من الأبعاد الرئيسة والتى تتمثل فى: الاعتماد على النفس، والتفهم والضبط الانفعالى، والتفاعل الاجتماعي، والمشاركة الإلكترونية.

- **النظريات المرتبطة بالبحث الحالى**

تندرج نظرية التعلم الموقفى من النظرية البنائية Constructivist Theory، والتى ترى أن التعلم هو عملية نشطة، يحدث فيها بناءُ المعانى على أساس الخبرات، وذلك فى مواقف واقعية، يتم خلالها التفاوضُ والتشاركُ واستعراض وجهات النظر المتعددة لحدوث تغييرات فى التمثيلاتِ المعرفية الداخلية (محمد عطية، 2015، 43)، ويُعد ذلك من ركائز التعلم الموقفى، والذى يعتبر أن المعرفة هى الناتج الدينامى للعلاقة الفعالة بين الفرد وبيئته، ويحدث التعلم من خلال الاندماج فى المواقف الواقعية والمعقدة، والتى من خلالها يبنى المتعلمُ معرفته وتعلمه الخاص (أحمد زراع، 2009، 19).

ويرتبط التعلم الموقفى على الأخص **بالنظرية البنائية الاجتماعية** Social Construc-tivist Theory، والتى تؤكد على أن المعرفة تبنى وتشيد بشكل تبادلى، وأن المعرفة تنتج من خلال نشاط الأفراد الاجتماعي، حيث تهتم بنشاط المتعلمين وتراهم باحثين ذاتيي التنظيم، يبنون معارفهم من خلال التجارب السابقة ومن خلال السياق الثقافي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Anderson، 2013،121). الأمر الذى يماثل ما يحدث من إجراءات خلال التعلم الموقفى.

كما يرتبط التعلم الموقفي أيضًا **بنظرية التعلم الاجتماعي** Social Learning theory التى أسسها روتر. وهى تؤكد على الحقيقة القائلة إن أشكال السلوك الرئيسة يجرى تعلمها فى مواقف اجتماعية، وفى بيئة مفعمة بالمعانى، وتكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي، حيث تلتحم مع الحاجات التى يتطلب إرضاؤها توسط أفراد آخرين (على حسين، 1986، 187 – 189). كما تؤكد على أن أنماط السلوك التى يتم تعلمُها تتأثر بسياق الموقف الذى تحدث فيه. وتجمع نظرية التعلم الاجتماعي الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الدافعية ونظرية التعلم الموقفى فى إطارٍ ثابت. حيث تتسامى فوق الحدود الضيقة بين هذه النظريات، وتُقدم إطارًا واحدًا يمكن تطبيقه.

- **معايير تصميم بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية**

قامت الباحثة بعملِ مراجعة وتحليل للأدبيات والدراسات التي تناولت تصميم بيئاتِ التعلم الإلكترونية، ومنها على سبيل المثال (مصطفى عبد السميع، 2014؛ نشوى رفعت، 2015 ؛ دعاء عوض، 2016)، والاطلاع على قوائم معايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية التى وضعتها كل من جامعة ميتشجان وجامعة ساحل خليج فلوريدا، وكذلك معايير سكورم SCORM . كما قامت الباحثة أيضًا بمراجعة للأدبيات والبحوث التى تناولت التعلم الموقفى ومنها (Schmid&Hegelheimer،2014; Priest،Saucier&Eiselein،2016; Özüdoğru&Özüdoğru، 2017) حيث تم التوصل إلى أحد عشر معيارًا لتصميم بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى، ويندرج من كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تدل على مدى تحققه، وذلك كالآتي: –

**المعيار الأول**: تتصف البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى بسهولة التعامل معها، ويندرج منه 6 مؤشرات.

**المعيار الثانى**: تشتمل البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى على أهدافٍ دقيقة وواضحة ومحددة، ويتضمن 12 مؤشرًا.

**المعيار الثالث**: يتم اختيار المحتوى التعليمي بالبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى وفق الأسس العلمية والنظرية السليمة، ويحتوى على 12 مؤشرًا.

**المعيار الرابع**: تتضمن البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى استراتيجيات تعلم واضحة ومناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويشتمل على 10 مؤشرات.

**المعيار الخامس**: يُنظم المحتوى التعليمي فى البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى بشكل ييسر على الطالبة استيعابه، ويتضمن 6 مؤشرات.

**المعيار السادس**: تتضمن البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى مواقف تعليمية تساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى الطالبات، ويشمل 13 مؤشرًا.

**المعيار السابع**: تشتمل البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى أنشطة تعليمية متنوعة تساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى الطالبات، ويتضمن 18 مؤشرًا.

**المعيار الثامن**: تستخدم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى الوسائط المتعددة بصورة مناسبة، ويشمل 10 مؤشرات.

**المعيار التاسع**: تُوفر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى تفاعلًا وتشاركًا بين الطالبات، ويتضمن 5 مؤشرات.

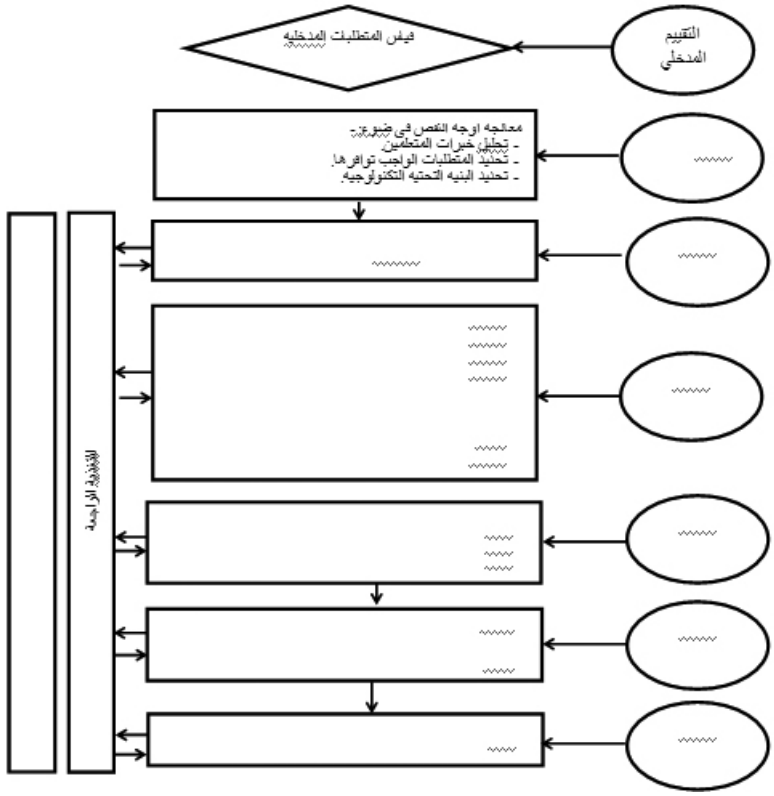
**المعيار العاشر**: تتنوع أساليب وأدوات التقويم بالبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، ويشتمل على 8 مؤشرات.

**المعيار الحادى عشر**: تحتوى البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى أدوات لمساعدة وتوجيه الطالبة فى عملية التعلم، ويتضمن 7 مؤشرات.

وقد تم استعراض الإجراءات التى اتبعت فى تصميم هذه القائمة في الإطار التجريبي من هذا البحث.

- **نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى**

للحصول على بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى ذات قدرٍ مرتفع من الفاعلية، فإن الأمر يتطلب تصميم هذه البيئة على نحوٍ محكمٍ ودقيقٍ. ولذلك قامت الباحثة بدراسة العديد من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتمادُ عليها فى تصميم البيئة، ووقع اختيارها على نموذج « محمد الدسوقى 2014» والذى أعد خصيصًا لتصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكتروني، حيث يتميز هذا النموذج بمرونة التعديل والحذف والإضافة لإجراءات وخطوات فى كل مرحلة من مراحله، وذلك على اعتبار أن لكل موقف تعليمي محتوى وتوقيت وتكنولوجيا وخصائص متعلم تتضمن مساحة من المتغيرات التي تتطلب شكل وخطوات أداء تختلف من تصميم لآخر ومن توقيت لآخر. وفيما يلي يوضح شكل (2) نموذج محمد الدسوقى 2014 للتصميم والتطوير التعليمي.



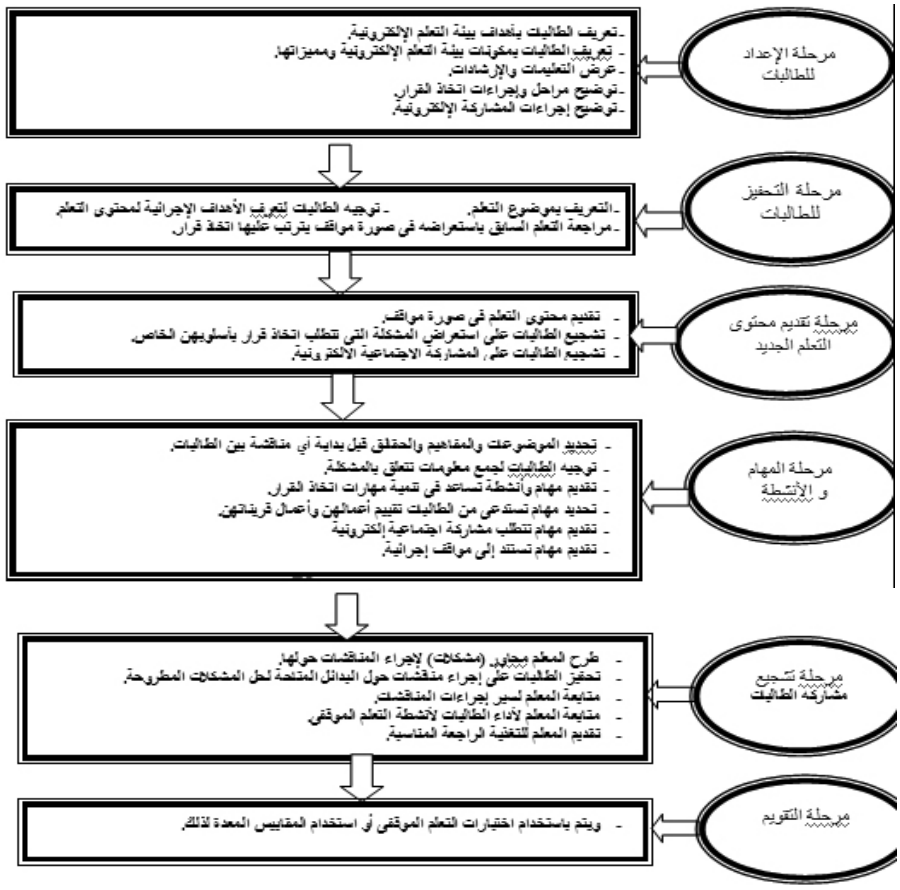

**شكل ( 2 ) نموذج محمد الدسوقى للتصميم والتطوير التعليمي**

ويتم لاحقا فى الإطار التجريبي من هذا البحث استعرض كيفية تناول الباحثة لكل مرحلة من مراحل هذا النموذج، والخطوات الإجرائية التى اتبعت في ذلك بالتفصيل.

- استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية

الاستراتيجية هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف محددة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتُصمم في صورة خطوات إجرائية، حيث تتحول كل خطوة في الاستراتيجية إلى إجراءات تفصيلية، تتم في تتابع مقصود ومخطط بغرض تحقيق أهداف معينة (محمد الديب، 2006، 11).

وبدراسة الباحثة للعديد من "نماذج استراتيجيات التعليم العامة" وتحليلها، مثل نموذج استراتيجية جانييه وبريجز، ونموذج استراتيجية فرجينيا جونسون، ونموذج استراتيجية ديفيد أوزبيل، ونموذج استراتيجية ديك وكيري. وتأسيسًا على مبادئ نظرية التعلم الموقفى أمكن للباحثة التوصل إلى مراحل وإجراءات الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وذلك كما يوضحها الشكل التالى: -




**شكل (3) مرحل وخطوات الاستراتيجية التعليمية المقترحة**

**لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية**

**أ . مرحـــلة الإعـــداد للـطالبـــات: -**

وفى هذه المرحلة يتم إعداد الطالبات للعمل بالاستراتيجية المقترحة؛ بغرض تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، ويتم ذلك من خلال ما يلي: -

- تعريف الطالبات بأهداف البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، وبمراحل وإجـراءات الاستراتيجية بأسلوب مبسط، وكذلك عرض البيئة الإلكترونية، ومكوناتها، والروابط المتصلة بها على الطالبات.
- توضيح مزايا الاستراتيجية التعليمية، والفوائد التى ستعود على كل طالبة باستخدام هذه الاستراتيجية.
- استعراض تعليمات وإرشادات العمل بالاستراتيجية التعليمية.
- توضيح مراحل وإجراءات اتخاذ قرار سليم.
- توضيح مراحل وإجراءات المشاركة الاجتماعية الإلكترونية.

**ب . مرحـــلة التحفيـــز للطالبـــات: -**

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي -:

- جذب انتباه الطالبات من خلال تعريفهن بموضوع التعلم وأهميته بالنسبة لهن.
- توجيه الطالبات لتعرف الأهداف الإجرائية للمحتوى التعليمي، وإعلامهن بما يتوقع منهن تحقيقه في نهاية دراستهن.
- مراجعة التعلم السابق باستعراضه في صورة مواقف يترتب عليها اتخاذ قرار.

**ج - مرحـــلة تقديـم محـتوى التعـلم الجـديد: -**

**وفى هذه المرحلة يتم ما يلي: -**

- تقديم محتوى التعلم فى صورة مواقف.
- تشجيع الطالبات على استعراض المشكلة التى تتطلب اتخاذ قرار بأسلوبهن الخاص.
- تشجيع الطالبات على مشاركة قريناتهن إلكترونيًا من خلال البيئة.

**د - مرحـــلة المـهام والأنشـــطـة: -**

وتتضمن هذه المرحلة مايلي: -

- تحديد الموضوعات والمفاهيم والحقائق قبل بداية أي مناقشة بين الطالبات.
- عدم الإكثار من الأنشطة والمهام غير الموجهة؛ حتى لا تتشتت أذهان الطالبات.
- تقديم مهام تستند إلى مواقف إجرائية.
- تقديم مهام وأنشطة ترتبط بمهارات اتخاذ القرار، وتساعد في تنميتها.
- توجيه الطالبات للبحث عن المعلومات عبر الويب حول المشكلات المتضمنة في الأنشطة، وكيفية التحقق من مصداقية هذه المعلومات.
- تقديم مهام تتطلب مشاركة اجتماعية إلكترونية.
- تحديد مهام تستدعى من الطالبات تقييم أعمالهن وأعمال قريناتهن.

**هـ - مرحـــلة تشـجيع مشـاركـة الطالبات: -**

وتشتمل هذه المرحلة اتخاذ الإجراءات التالية: -

- طرح المعلم (الباحثة) محاور (مشكلات)؛ لإجراء الطالبات المناقشات حولها.
- تحفيز الطالبات على إجراء مناقشات حول البدائل المتاحة لحل المشكلات المطروحة.
- متابعة المعلم لسير إجراءات المناقشات.
- متابعة المعلم لأداء الطالبات لأنشطة التعلم الموقفى.
- تقديم المعلم للتغذية الراجعة المناسبة لأداء الطالبات لأنشطة التعلم الموقفى .

**و - مرحلة التقويم: -**

وتتضمن هذه المرحلة تقويم الطالبات سواء باستخدام اختبارات التعلم الموقفى أو استخدام المقاييس المعدة لذلك.

## الإطـار التـجريبي للبـحـث

تم تناول الإطار التجريبي للبحث وفقًا للإجراءات التالية: -

- تحديد مهارات اتخاذ القرار اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- تحديد معايير تصميم بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى.
- تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها.
- تصميم أدوات التقييم والتقويم بالبحث.
- تحديد عينة البحث.
- إجراء التجربة الأساسية للبحث.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

**أولًا: تحـــديد مهـــارات اتخـــاذ الـــقرار**

تم تصميم استبانة؛ لتحديد مهارات اتخاذ القرار اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوى وذلك وفقًا للإجراءات التالية: -

**أ - تحديد الهدف من الاستبانة: -**

هدفت الاستبانة إلى تحديد مهارات اتخاذ القرار اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوى العام؛ تمهيدًا لتنميتها من خلال البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى.

**ب . تحديد مصادر بناء الاستبانة: -**

تم ذلك من خلال الاطلاع على عديد من الأدبيات والدراسات التى تناولت مهارات اتخاذ القرار.

**ج - إعداد الاستبانة فى صورتها الأولية وضبطها: -**

قامت الباحثة بإعداد استبانة تشمل مجموعة مقترحة من مهارات اتخاذ القرار اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى، وعرضتها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق2)؛ وذلك لإبداء الرأي حول أهمية هذه المهارات، واقتراح الإضافة أو الحذف أو التعديل بهذه المهارات.

**د - التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة بمهارات اتخاذ القرار -:**

فى ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة بمهارات اتخاذ القرار(ملحق 3)، حيث تكونت من خمس مهارات رئيسة، و 22 مهارة فرعية، وذلك كالآتى:

المهارة الأولى: تحديد المشكلة، وتشمل 4 مهارات فرعية.

المهارة الثانية: جمع المعلومات، وتشتمل على 5 مهارات فرعية.

المهارة الثالثة: تحديد البدائل، وتتضمن 4 مهارات فرعية.

المهارة الرابعة: اختيار أفضل البدائل، وتتضمن 5 مهارات فرعية.

المهارة الخامسة: إصدار القرار، وتشتمل على 4 مهارات فرعية.

**ثانيـــًا: إجراءات تحديد معايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.**

تم إعداد قائمة بمعايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى وفقًا للإجراءات التالية: -

**أ . إعداد استبانة بالمعايير: -**

بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات التى تناولت معايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية، وكذلك التى تناولت التعلم الموقفى، ومهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، تم إعداد استبانة؛ لتحديد معايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، حيث تكونت من أحد عشر معيارًا، ويندرج من كل معيار مجموعة من المؤشرات التى تدل على مدى تحققه.

**ب - عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين: -**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم (ملحق2)؛ وذلك بغرض التحقق من الدقة العلمية لكل معيار ومؤشر، وصحة صياغته اللغوية، ومدى ارتباط كل مؤشر بالمعيار المندرج منه، واقتراح التعديل أو الإضافة أو الحذف لهذه المعايير أو المؤشرات.

**ج - التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى:**

فى ضوء إجماع أكثر من 80 ٪ من السادة المحكمين على البنود السالف ذكرها توصلت الباحثة إلى قائمة بمعايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى

والمؤشرات الدالة على تحقق هذه المعايير (ملحق4). حيث تكونت من (11) معيارًا و(107) مؤشرات دالة على تحقق هذه المعايير، وذلك كما يلى: -

**المعيار الأول**: المواصفات العامة للبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، ويتضمن6 مؤشرات.

**المعيار الثاني**: الأهداف التعليمية، ويشمل 12 مؤشرًا.

**المعيار الثالث**: المحتوى التعليمي، ويشتمل على 12 مؤشرًا.

**المعيار الرابع**: الاستراتيجية التعليمية، ويتضمن 10 مؤشرات.

**المعيار الخامس**: تنظيم المحتوى التعليمي، ويشمل 6 مؤشرات.

**المعيار السادس**: مواقف التعلم، ويشتمل على 13 مؤشرًا.

**المعيار السابع**: أنشطة التعلم، ويشتمل على 18 مؤشرًا.

**المعيار الثامن**: الوسائط المتعددة، ويتضمن 10 مؤشرات.

**المعيار التاسع**: التفاعل والمشاركة، ويشمل 5 مؤشرات.

**المعيار العاشر**:التقويم، ويتضمن 8 مؤشرات.

**المعيار الحادي عشر**: المساعدة والتوجيه، ويشمل 7 مؤشرات.

**ثالثـًا: تصميـم المعـالجات التـجريبيـة وتطويـرهـا: -**

فيما يلى شرح لإجراءات تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى وتطويرها، وذلك وفقًا لنموذج «محمد الدسوقى 2014» للتصميم والتطوير التعليمي، مع التعديل في بعض إجراءاته بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالى.

**أ . التقييـم المـدخـلى**

فى هذه المرحلة تم تحديد المتطلبات المدخلية لكل من الطالبات والمعلم وبيئة التعلم. وفيما يتعلق بالطالبات فقد تم ذلك من خلال قيام الباحثة بإجراء دراسة استكشافية (ملحق 1) على 50 طالبة بالصف الأول الثانوى بمحافظة دمياط بمدرستى (أبوبكر الصديق الثانوية و عمر بن عبد العزيز الثانوية بنات)، حيث تبين من هذه الدراسة

افتقار الطالبات لمهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. كما تم تحديد وتقييم امكانات الباحثة (المعلم)، والتى تمثلت في قُدرتها على تطوير بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى، وتسجيل الطالبات على هذه البيئة، وكذلك تصميم أدوات القياس والتقويم، ومتابعة إنجاز الطالبات للمهام والأنشطة، والرد على استفساراتهن، ودعم استجاباتهن وتعزيزها. وكذلك تم تقييم منصة eliademy، والمزمع تطوير البيئة باستخدامها من حيث عدد الطالبات المتاح دعوتهن للمشاركة بالتجربة بها، وكذلك إمكانية تحميل المحتوى التعليمى عليها، وإنجاز مهام وأنشطة التعلم الموقفى من خلالها، فضلًا عن إجراء المناقشات وتقييم المهام عليها.

**ب . مرحـلة التهيـئـة**

وفى هذه المرحلة تم اتباع الإجراءات التالية: -

1. تحليل خبرات الطالبات موضع البحث: من حيث كونهن طالبات بالصف الأول الثانوى العام بمحافظة دمياط، لديهن خبرة سابقة في التعامل مع المواقع الإلكترونية التعليمية، ويمتلكن المهارات التكنولوجية التى تمكنهن من التعامل مع البيئة.
2. تحديد المتطلبات الواجب توافرها: والتى تمثلت في منصة eliademyالإلكترونية، والتى يمكن تصميم البيئة القائمة على التعلم الموقفى من خلالها، وتسميتها بالاسم المناسب لها، ووضع الشعار الدال على المؤسسة التعليمية التى تنتمى لها البيئة. وكذلك وضع تعليمات استخدام البيئة والأهداف الإجرائية، وتصميم المحتوى العلمى في صورة دروس مدعمة بالوسائط المتعددة المناسبة، كما تُوفر قاعدة بيانات مرتبطة بالبيئة، وتتيح إرسال بريد إلكترونى للطالبات، والتواصل معهن، وتلقَى الباحثة لإشعارات حال قيام الطالبات بإنجاز المهام المكلفين بها، كما تسمح بإجراء مناقشات بين الطالبات، وذلك بعد تحديد موضوع المناقشة.
3. تحديد البنية التحتية التكنولوجية: والتى تمثلت في وجود جهاز كمبيوتر لوحى (تابلت) لدى كل طالبة، وكذلك توافر الاتصال بشبكة الإنترنت، بما يتيح لكل طالبة الدخول إلى موقع البيئة الإلكترونية. فضلًا عن وجود سبورة ذكية يمكن من خلالها شرح إجراءات دخول البيئة الإلكترونية للطالبات، وكيفية التعامل معها.

**ج - مرحـلة التحـليـل**

وتم في هذه المرحلة اتخاذ الإجراءات التالية: -

**1 . تحديد الأهداف العامة: -**

وقد تحددت الأهداف العامة للبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية مهارات اتخاذ القرار، والتى تمثلت في مهارات: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحديد بدائل الحل، واختيار أفضل البدائل، وإصدار القرار. وكذلك تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، والتى تمثلت مكوناتها فى: الاعتماد على النفس، والتفهم والضبط الانفعالى، والتفاعل الاجتماعى، والمشاركة الإلكترونية، وذلك لدى طالبات الصف الأول الثانوى العام.

**2 . تحديد احتياجات الطالبات وخصائصهن:**

من خلال نتائج الدراسات السابقة وكذلك "الدراسة الاستكشافية" التى قامت بها الباحثة تبين وجود قصور لدى طالبات الصف الأول الثانوى في مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. وقد تمت مقارنة مستوى الأداء لطالبات عينة البحث بمستوى الأداء المرغوب - والذى تم تحديده من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات التى تناولت هذه المهارات - باستخدم اختبار السلوك المدخلى؛ وذلك لتحديد حجم الفجوة بين الآداء الحالى والسلوك المتوقع، وقد تبين منه حاجة طالبات عينة البحث إلى «تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية».

أما خصائص طالبات عينة البحث فقد تمثلت فى الآتي: طالبات بالصف الأول الثانوى العام بمحافظة دمياط، تتراوح أعمارهن ما بين 15:17 عامًا. ذوات مستوى اجتماعى متوسط، لديهن خبرة سابقة بالتعامل مع المواقع التعليمية الإلكترونية.

**د - مرحـلة التصـميـم**

وقد تم تناول هذه المرحلة باتخاذ الإجراءات التالية: -

**1 . تصميم الأهداف الإجرائية: -**

في ضوء الأهدف العامة للبيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، وبعد الاطلاع على الكتاب المدرسي الخاص بالصف الأول الثانوى العام في مادة الأحياء، صممت

الباحثة قائمة بالأهداف الإجرائية، ورتبتها ترتيبًا منطقيًا. مُراعية في ذلك أن يكون الهدف واضحًا ومحددًا، وأن يصف أداء الطالبة، وأن يكون قابلًا للملاحظة والقياس.

وقد قامت الباحثة بعرض هذه القائمة والتى تضمنت 115 هدفًا إجرائيًا على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجالى تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس (ملحق2)؛ وذلك للتأكد من مناسبتها وحسن صياغتها وسلامتها ودقتها. حيث أشاروا ببعض التعديلات فى الصياغة اللغوية لبعض الأهداف بالقائمة، والتى أجرتها الباحثة، وبذلك أصبحت قائمة الأهداف الإجرائية فى صورتها النهائية (ملحق 5).

**2 – تصميم المحتوى التعليمي المناسب: –**

وتم ذلك من خلال اطلاع الباحثة على الكتاب المدرسي لمادة الأحياء للصف الأول الثانوى، ومراجعة عديد من الروابط والأنشطة المنصوص عليها بالكتاب، وكذلك مراجعة عديد من الفيديوهات والمحتوى التعليمي ذى الصلة من خلال بنك المعرفة المصرى، حيث تم تصميم المحتوى التعليمى للبيئة، والذى تمثل في سبعة دروس تعليمية منبثقة عن وحدة " التصنيف الحديث للكائنات الحية « بمنهج الأحياء المقرر على طالبات الصف الأول الثانوى العام، وهى: مملكة الطلائعيات، شعبة مفصليات الأرجل، مملكة الفطريات، شعبة الرخويات، مملكة النباتات، مملكة الحيوانات، طائفة الثدييات. يوضح ملحق (6) سيناريو البيئة الإلكترونية.

**3 – تصميم الوسائط المتعددة: –**

تشمل الوسائط المتعددة ملفات النصوص والصوت والصور الثابتة والمتحركة ومقطوعات الفيديو، وقد روعى عند تصميم هذه الوسائط مجموعة من المؤشرات التى تم تحديدها بقائمة معايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى (ملحق4). كما تم عملُ بحث موسع عن الصور والرسوم والفيديوهات ومواقع الويب التى ترتبط بوحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية»، واختيار أكثرها ملاءمة؛ لتحقيق الأهداف الإجرائية السابق تحديدها ومراجعته وتدقيقه، وذلك مع مراعاةِ حقوقِ الملكية الفكرية.

**4 – تصميم الأنشطة التعليمية: –**

على ضوء الأهداف الإجرائية والمحتوى التعليمى السابق تحديدهما، قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الأنشطة التعليمية (ملحق 7) التى تساعد في تحقيق الأهداف الإجرائية، وتستلزم من الطالبات القيام بعمليات تحديد للمشكلات، والاعتماد على النفس في جمع المعلومات، وتحديد بدائل الحل، ثم التفاعل والمشاركة الإلكترونية مع القرينات، واتخاذ القرار المناسب وذلك وفقًا لطبيعة النشاط التعليمي.

**5 – تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم: –**

استراتيجية التعليم هى خطة يستخدمها المصمم التعليمي لبناء خبرة التعلم. وقد اقترحت الباحثة استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم الموقفى في البيئات الإلكترونية – تم توضيحها في الإطار النظرى من البحث – تتكون من ست مراحل هى" الإعداد للطالبات، ثم التحفيز لهن، فتقديم محتوى التعلم الجديد، ثم تقديم المهام وأداء الطالبات للأنشطة، وتشجيع مشاركة الطالبات، فالتقويم باستخدام الاختبارات الموقفية أو المقاييس المعدة لذلك".

أما استراتيجيات التعلم فهى عمليات عقلية معقدة تساعد المتعلم على إدراك المعلومات وفهمها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها، وهى ترتبط بكيفية معالجة المعلومات فى الدماغ. وقد حُدد فى البحث الحالى استراتيجيتين لتعلم الطالبات. أولهما "استراتيجية التعلم المعرفية"، والتى تهتم بمعالجة المعلومات وتكاملها وتنظيمها وترميزها في العقل، حيث أتاحت بيئة التعلم للطالبات محتوى تعليمي مقدم عبر بيئة إلكترونية – به محتوى علمي ووسائط متعددة وأنشطة – ساعد الطالبات على توظيف العمليات العقلية المرتبطة بكل من الانتباه والاستقبال الانتقائي والاسترجاع وتجهيز المعلومات والتفكير واتخاذ القرارات. وأخرهما "استراتيجية التعلم فوق المعرفية"، والتى تهتم بالتنظيم الذاتى والتوجيه للفهم والتقويم الذاتى، وذلك من خلال تنفيذ الطالبات لأنشطة التعلم الموقفى.

**6 – تصميم واجهات التفاعل: –**

وفى هذه الخطوة تمت مراعاة المعايير التصميمية السابق تحديدها (ملحق4)، حيث تميزت واجهة تفاعل البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى بالسهولة في التنقل بين محتوياتها، وعدم ازدحامها بالرسوم والصور. وقد احتوت واجهة تفاعل البيئة الإلكترونية على أيقونة "إرشادات" بالنقر عليها تظهر صفحة إرشادية لاستخدام البيئة. وأيقونة "الأهداف" والتى تضمنت الأهداف الإجرائية للبيئة الإلكترونية. كما اشتملت واجهة التفاعل أيقونة المحتوى"Content" والمتضمنة للمحتوى التعليمى فى صورة دروس بلغ عددها سبعة – وقد استخدمت الباحثة الوسائط المتعددة المناسبة فى عرضها – . وكذلك أيقونة النقاش عبر الويب "Webinar" والتى يمكن استخدامها فى عقد مؤتمرات عبر الإنترنت، والمشاركة فى سطح المكتب والعروض التقديمية. أما أيقونة المهام "Tasks" فتُستخدم فى أداء المهام والأنشطة بالبيئة. وتضمنت واجهة التفاعل كذلك أيقونة دفتر التقديرات "Gradebook" والتى تستخدم فى تقييم المهام والأنشطة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لها. وأيقونة المناقشة "Discussion" والتى تتيح إجراء المناقشات الإلكترونية بالبيئة. وأيقونة المشاركين"Participants" والتى تستخدم لاستعراض أسماء الطالبات المشاركات فى البيئة الإلكترونية، وتتيح إرسال رسائل خاصة لكل طالبة أو لمجموعة من الطالبات أو لهن جميعًا. وأيقونة الشهادة "Certifi-cate"، والتى تتيح تصميم شهادات دراسية تحمل الشعار الخاص بالبيئة الإلكترونية، وتمنح للطالبة باسمها؛ تقديرًا لنجاحها فى دراستها. أما أيقونة إعدادات "Setting" فتسمح بتغيير الإعدادات الخاصة بالبيئة من لغة وصورة خاصة بالمستخدم، حيث تضمنت بيئة التعلم صفحة للمعلومات الشخصية لكل طالبة، ويمكنها التغيير في بعض إعداداتها بما يناسب التفضيل الشخصى لها.

**7 – تصميم التفاعلات التعليمية: –**

لتحقيق تعلم فعال بالبيئة الإلكترونية ينبغى مشاركة الطالبات بفاعلية في هذا التعلم سواء من خلال تفاعلهن مع قريناتهن أو مع مصادر التعلم التفاعلية في الموقف التعليمي. وقد تم تصميمُ سيناريو خاص بالتفاعلات التعليمية (ملحق8)، قسمت فيه الأهداف

الإجرائية إلى أهداف يمكن إنجازها من خلال التفاعل الجماعى أثناء المناقشات التى تتم في البيئة، وأهداف يمكن تحقيقها من خلال تفاعل الطالبة بمفردها مع المحتوى التعليمي ومصادره بالبيئة الإلكترونية.

**8 – تصميم أدوات التقييم والتقويم: –**

حيث قامت الباحثة بتصميم اختبار موقفى لمهارات اتخاذ القرار، وكذلك مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. وتم استعراضُ الإجراءات التى اتبعت في ذلك بالتفصيل في المحورِ الخاص بتصميم أدوات التقييم والتقويم.

**هـ – مرحلة التقويم: –**

وقد تضمنت هذه المرحلة تنفيذ الإجراءات التالية: –

1. اختبار البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى: وتم ذلك من خلال إجراء «تجربة استطلاعية» على مجموعة من الطالبات بالصف الأول الثانوى بمدرسة «الشهيد على عادل زهيرى الثانوية بنات» بمحافظة دمياط – من خارج عينة البحث – بلغ عددهن 25 طالبة، حيث قامت الباحثة بالاجتماع بالمجموعة يوم الأحد الموافق 17/ 3/ 2019، وتوضيح عنوان البيئة الإلكترونية ومكوناتها، وتسليم كل طالبة اسم المستخدم وكلمة المرور واللتان تلزمان للدخول إلى البيئة. وفى يوم الثلاثاء الموافق 19/ 3/ 2019 تم الاجتماع بالمجموعة الاستطلاعية مرة أخرى؛ لجمع الآراء، والتعرف على المشكلات من وجهة نظر الطالبات.
2. رصد نتائج الاستخدام: وفى هذه الخطوة تم جمعُ آراء طالبات المجموعة الاستطلاعية حول إيجابيات وسلبيات البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى ومقترحاتهم حول تحسينها. حيث ذكرت عدة طالبات وجود بعض الصعوبة في الدخول والتعامل مع البيئة الإلكترونية. وقد عالجت الباحثة هذا الأمر في التجربة الأساسية بإجراء تدريب بسيط للطالبات للدخول على البيئة والتعامل معها، ثم التحقق من دخولهم الفعلى أول مرة في المدرسة. كما ذكرت بعض الطالبات عدم وضوح بعض الصور بالبيئة الإلكترونية.

3. إجراء التعديلات النهائية على البيئة الإلكترونية: حيث تم استبدال الصور التى ذكرت بعض الطالبات عدم وضوحها على أجهزة التابلت الخاصة بهن بصور أكثر وضوحًا، وبذلك أصبحت البيئة صالحة للتطبيق النهائي.

**و - مرحلة التطبيق: -**

وفي هذه المرحلة تم الحصول من إدارة كلية التربية بجامعة دمياط على خطاب موجه إلى إدارة فارسكور التعليمية بمحافظة دمياط؛ لتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق هذا البحث (ملحق9). عقب ذلك تم الحصول على موافقة إدارة فارسكور التعليمية بمحافظة دمياط على تطبيق هذا البحث بمدرسة الشهيد على عادل الزهيرى الثانوية بنات، وتم توضيح الإجراءات الميدانية التي اتبعت في تطبيق هذا البحث في محور خاص بذلك.

**رابعًا: تصميم أدوات التقييم والتقويم**

تمثلت أدوات التقييم والتقويم في هذا البحث في اختبار موقفى لمهارات اتخاذ القرار ومقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. وفيما يلي يتم تناول الإجراءات التى اتبعت فى تصميم هاتين الأداتين.

**أ . تصميم الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار**

وتم تصميم هذا الاختبار باتباع الإجراءات التالية: -

**- تحديد الهدف من الاختبار: -**

وهو استخدامه لقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات عينة البحث، ثم استخدام نتائجه فى اختبار فروض البحث.

**- تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها: -**

بعد مراجعة الباحثة لأدبيات ودراسات تناولت أساليب التقويم وأدواته، وفى ضوء خصائص مهارات اتخاذ القرار المراد تقويمها، ووفقًا لطبيعة وحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية" بمنهج الأحياء المقررعلى طالبات الصف الأول الثانوي، فقد اختارت الباحثة أسئلة "الاختيار من متعدد مع التعليل". والتى تضع الطالبة فى موقف يتطلب منها اتخاذ قرار(اختيار بديل من بين البدائل المعروضة عليها) مع ذكر سبب اتخاذها هذا

القرار. وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار بأسلوب واضح يناسب طالبات عينة البحث، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (25) مفردة.

**- وضع تعليمات الاختبار: -**

تم وضعُ تعليمات وإرشادات توضح كيفية استخدام الاختبار، وكيفية اختيار البديل المناسب (اتخاذ قرار) للموقف المعروض على الطالبة من بين البدائل المعروضة عليها، مع تعليل ذلك الاختيار.

**- طريقة التصحيح وتقدير الدرجات: -**

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار، حيث قُدرت "درجتان" لكل مفردة من مفردات الاختبار تختار الطالبة البديل المناسب لها من بين البدائل المعروضة عليها وتعلل سبب هذا الاختيار بصورة صحيحة. ودرجة واحدة للمفردة التى تختار لها الطالبة البديل الصحيح، دون ذكر سبب هذا الاختيار. وصفر للمفردة التى تختار لها الطالبة بديلًا غير صحيح أو تتركها دون إجابة. وقُدرت الدرجة التي تحصل عليها الطالبة فى الاختبار بمجموع الإجابات الصحيحة.

**- عرضُ الاختبار على المحكمين المتخصصين (صدق المحكمين): -**

تم عرضُ الاختبار الموقفى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس (ملحق 2)؛ وذلك لإبداء الرأي حول الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ومدى مناسبته لطبيعة مهارات اتخاذ القرار، وكذلك ملاءمة مفرداته لخصائص طالبات عينة البحث. حيث أشار السادة المحكمون بحذف مفردة واحدة من مفردات المقياس، وكذلك التعديل فى الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار. وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة. وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار الموقفى في صورته النهائية 24 مفردة.

**- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار: -**

تم إجراءُ التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من طالبات مدرسة الشهيد على عادل زهيرى الثانوية بنات بإدارة فارسكور التعليمية بمحافظة دمياط (من خارج

عينة البحث). بلغ عددهُن 25 طالبة. وكان الهدفُ من إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار ما يلى: -

- تحديد الزمن اللازم للإجابةِ على مفرداتِ الاختبار.
- تحديد قيمة معامل الثباتِ للاختبار.
- تحديد معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار.
- حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفرداتِ الاختبار.

وفيما يلي يتم استعراض النتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة.

**تحديدُ الزمنِ اللازم للإجابة على مفردات الاختبار: -**

تم تحديدُ الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار الموقفى من خلال معرفة الزمن الذى استغرقته كل طالبة من طالبات المجموعة الاستطلاعية في الإجابة على مفردات الاختبار، ثم قسمة مجموع هذه الأزمنة على عدد الطالبات؛ وذلك للحصول على متوسط زمن الإجابة على مفردات الاختبار، حيث بلغ الزمنُ اللازم لذلك " 25 دقيقة» .

**تحديد قيمة معامل ثبـــات الاختبار: -**

تم حسابُ قيمة معامل الثبات للاختبار، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته "0،88"، وهى قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات الاختبار.

**تحديد معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار: -**

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية: -

معامل السهولة = ص ÷ (ص+ خ)، حيث "ص" هي عدد الإجابات الصحيحة، و"خ" هي عدد الإجابات الخطأ.

ولتحديد معامل الصعوبة استخدمت الباحثة المعادلة التالية: -

معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات المقياس بين " 25، 0:79 ،0". مما يشير إلى أن هذه المفردات ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة .

**حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار الموقفى: -**

تم حسابُ معاملات التمييز لمفردات الاختبار الموقفى. حيث تراوحت ما بين (0،33: 0،57)، ويدل ذلك على أن القدرة التمييزية لمفردات الاختبار مناسبة. حيث تكون المفردة جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (0،30)، وذلك وفقًا لمعيار إيبل (Ebel ،1972)، وكلما زاد معامل تمييز المفردة الموجب كانت المفردة أفضل تمييزًا. وتأسيسًا على ذلك أصبح الاختبار فى صورته النهائية (ملحق10).

**ب . تصميم مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية**

لتصميم مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية تم اتباع الإجراءات التالية: -

- تحديد الغرض من المقياس: وهو استخدامه لقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات عينة البحث. ثم استخدام النتائج التي يتم التوصل إليها فى اختبار فروض البحث المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.
- تحديد مفردات المقياس وصياغتها: وتم ذلك من خلال اطلاع الباحثة على عديد من الأدبيات والدراسات التى تناولت الكفاءة الاجتماعية، وكذلك عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تعرضت لخصائص الأفراد الذين لا توجد لديهم كفاءة اجتماعية بصورة عامة، والذين لا توجد لديهم كفاءة اجتماعية إلكترونية بصورة خاصة. عقب ذلك قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. حيث تمت مراجعة هذه المفردات وتنقيحها وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيًا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنًا 45 مفردة.
- **عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين -:**

للتأكد من صدقِ مقياسِ الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، ودقة مفرداته، وارتباطها بالهدف منه، تم عرضُ الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجالي علم النفس وتكنولوجيا التعليم (ملحق 2)، وبعد تعريفهم بموضوع البحث الحالي، وأهدافه، والغرض من المقياس، طُلِبَ منهم التكرم بإبداء الرأي حول تعديل أو حذف أو إضافة ما يرون ضرورة له بالمقياس.

وبعد التحكيم وحساب نسبة الاتفاق 80 ٪ من آراء السادة المحكمين تمت إضافة مفردة واحدة فقط. وبذلك أصبح المقياس مكونًا من 46 مفردة، موزعة على أربعة أبعاد، حيث تندرج من كل بعد مجموعة من المفردات التي تنتمى له وتدل عليه، وذلك كالآتي: -

- البعد الأول "الاعتماد على النفس " ويتضمن 16 مفردة.
- البعد الثاني " التفـــهم والضبـــط الانفعالي " ويتضمن 10 مفردات.
- البعد الثالث " التفـــاعل الاجـــتماعي " ويحتوى على 12 مفردة.
- البعد الرابع " المشـــاركة الإلكترونيـــة " ويتضمن 8 مفردات.

**- تصحيـح مـفردات المقيـــاس: -**

اشتمل مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية على تدرج مكون من ثلاثة بدائل للتقدير، وهى "دائمًا - أحيانًا - أبدًا". ولحساب درجة الطالبة على كل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية تم تقدير وزن لكل بديل من البدائل الثلاثة فى صورة درجات متتالية هى (3، 2، 1)، وعند التصحيح تمنح أى من الدرجات الثلاث، بحيث تكون درجة البديل المحايد 2، وتقلُ الدرجة للاتجاهِ السلبى وتزداد للاتجاه الإيجابي نحو المفرداتِ الموجبة. وعند التعامل مع المفردات السالبة يتم عكس التقدير، حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

**- إجـــراء التجربـــة الاستطـــلاعية لمقيـــاس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية: -**

تم إجراء التجربة الاستطلاعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد على عادل زهيرى الثانوية بنات (من خارجِ عينةِ البحثِ)، بلغ عددهن 25طالبة، وكان الهدفُ من التجربةِ الاستطلاعية ما يلى: -

- تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفرداتِ المقياس.
- تحديد معامل الثبات للمقياسِ.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- حساب الصدق البنائي للمقياس.

- حساب شدة الانفعالية.

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بكل هدف من الأهداف السابقة.

- **تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية: -**

تم حساب الزمن الذى استغرقته كل طالبة من طالبات المجموعة الاستطلاعية للإجابة على مفرداتِ المقياس، ثم قسمة مجموع تلك الأزمنة على عدد الطالبات؛ وذلك للحصول على متوسط زمن الإجابة على مفردات المقياس، والذى بلغ 15 دقيقة.

- **تحديد معامل الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية: -**

تم حساب معامل الثبات لنتائج التجربة الاستطلاعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته " 0،90"، وهى قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي: -**

وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى له. حيث تراوحت معاملات الارتباط لمفردات المقياس بين (0،38: 0،70)، وهى جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0،05)، مما يدل على أن مفردات المقياس تتميز بصدق الاتساق الداخلي.

- **حساب الصدق البنائي لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية: -**

وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول (1)**

**معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من**

**أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والدرجة الكلية له.**

| الأبعاد | ن | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الاعتماد على النفس | 25 | 0،84 | 0،01 | دال |
| التفهم والضبط الانفعالى | 25 | 0،94 | 0،01 | دال |
| التفاعل الاجتماعي | 25 | 0،84 | 0،01 | دال |
| المشاركة الإلكترونية | 25 | 0،78 | 0،01 | دال |

من جدول (1) يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0،78: 0،94)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (0،01)، مما يدل على أن جميع أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

- **حساب شدة الانفعالية: -**

تم حساب شدة الانفعالية لمفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، حيث تبين أن أقصى استجابة من أفراد المجموعة الاستطلاعية على البديل المحايد كان ٪28، وبذلك تعتبر شدة الانفعالية للمقياس مناسبة.

- **حساب ثبات المقياس: -**

تم حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (90،0). مما يدل تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات و التماسك.

وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية (ملحق 11) وجاهزًا للتطبيق على عينة البحث.

**خامسًا: تحديد طالبات عينة البحث**

تم تحديد عينة البحث التجريبية من طالبات متطوعات - راغبات فى أداء التجربة - بفصلى 2/ 1 و 4/ 1، بمدرسة الشهيد على عادل زهيرى الثانوية بنات بمحافظة

دمياط، بلغ عددهن 25 طالبة. بينما تم تحديد عدد 24 طالبة بالفصلين السابقين كمجموعة ضابطة.

**سادساً: إجراء التجربة الأساسية للبحث**

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث في الفترة من يوم الأربعاء 20 مارس 2019 حتى يوم الثلاثاء 16 إبريل 2019، وذلك وفقًا للإجراءات التالية: -

- عقدُ لقاءٍ تمهيدي مع طالبات مجموعة البحث التجريبية؛ وذلك لتعريفهن بطبيعةِ التجربة، وإجراءات استخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، وتوزيع اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة بكل طالبة.
- عقب ذلك تم تطبيق الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار ومقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية قبليًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم توجيهُ طالبات المجموعة التجريبية لتعرف الأهداف الإجرائية للبيئة الإلكترونية القائمة على التعلمِ الموقفى، وكذلك تعرف تعليمات وإرشادات استخدام البيئة.
- وقد قامت طالبات المجموعة التجريبية بدراسة محتوى التعلم المعروض في صورة دروس بالبيئة الإلكترونية، وأداء النشاط المرتبط بكل درس، وإجراء مناقشات مرتبطة بمحتوى الدروس، وذلك وفقًا للاستراتيجية المقترحة بالإطار النظري من البحث.
- وكانت الباحثة تحثُ طالبات المجموعة التجريبية على إجراء المناقشات وجمع المزيد من المعلومات اللازمة لأداء الأنشطة المطلوبة منهن، ثم تقدم التغذية الراجعة المناسبة لكل نشاط من خلال البيئة الإلكترونية، مستخدمة في ذلك أيقونة "Gradebook".
- أما طالبات المجموعة الضابطة فقد درسن بالطريقة المعتادة وحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية" في الأحياء دون الدخول على البيئة الإلكترونية.
- ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق الاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار ومقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية بعديًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- أعقبت الباحثة ذلك برصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيًا.

**سـابعًا: المـعالجة الإحصـائيـة لنتـائج البـحـث وتفسـيرها**

وفيما يلي يتم تناول أسئلة البحث والإجابات والنتائج التي تم التوصلُ إليها، وتفسير هذه النتائج.

**إجابة السؤال الأول** ونصه» ما مهارات اتخاذ القرار المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى قائمة بمهارات اتخاذ القرار المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تكونت من 5 مهارات رئيسة و 22 مهارة فرعية (ملحق 3).

**إجابة السؤال الثانى** ونصه «ما المعايير التصميمية لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى ؟»

تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى قائمة بمعايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى، والتى تكونت من (11) معيارًا و(107) مؤشرات دالة على تحقق هذه المعايير (ملحق 4).

**إجابة السؤال الثالث** ونصه «ما التصميم المقترح لبيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى؟»

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتصميم البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوى، وذلك باتباع نموذج محمد الدسوقى2014، وباستخدام منصة eliademy. وعنوانها الإلكتروني https: / /eliademy.com /app /a/

**إجابة السؤال الرابع** وهو «ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الموقفى لتنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟»

وتمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى الاستراتيجية المقترحة، والمكونة من ست مراحل هى: الإعداد للطالبات، التحفيز للطالبات، تقديم محتوى التعلم الجديد، المهام والأنشطة، تشجيع مشاركة الطالبات، التقويم.

**إجابة السؤال الخامس** وهو «ما أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟»

وتمت الإجابة عن هذا السؤال باستعراض نتائج اختبار الفرضين الأول والثالث والمتعلقة بمهارات اتخاذ القرار وذلك كالآتي: -

**الفرض الأول** ونصه « يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0،05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية يرجع لاستخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى». حيث تم أولا التحقق من وجود تكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات اتخاذ القرار، وذلك باستخدام اختبار «ت» t – test، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي للاختبار الموقفى. يوضح جدول (2) نتائج التحليل.

**جدول (2)**

**قيمة "ت" ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية**

**والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار الموقفى لمهارات اتخاذ القرار**

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 16،24 | 4،03 | 0،03 | 47 | 0،974 |
| الضابطة | 16،21 | 2،50 | | | |

يتضح من جدول (2) أن قيمة "ت" بلغت (0،03 (، وبمستوى دلالة قدره (0،974)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (05،0)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا. ويشير ذلك إلى تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار قبل إجراء تجربة البحث. ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار الموقفى باستخدام اختبار «ت».

**جدول (3)**

**قيمة «ت» ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة**

**التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار الموقفى.**

| المجموعة | متوسط الدرجات | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 45،88 | 2،32 | 12،70 | 47 | 0،001 |
| الضابطة | 34،11 | 3،98 | | | |

يتضح من جدول (3) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التى درست فيها الطالبات باستخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى ) 45،88)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التى درست فيها الطالبات بالطريقة المعتادة (34،11)، وبلغت قيمة «ت» (12،70 (، وهى دالة عند مستوى (001،0). مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم قبول الفرض الأول.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث وهو «يحقق استخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى حجم تأثير مربع إيتا 14،0) ≤ η2) فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المجموعة التجريبية". تم استخدام معادلة مربع إيتا. جدول (4) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

**جدول (4)**

**قيمة مربع إيتا لبيان حجم تأثير البيئة الإلكترونية القائمة على**

**التعلم الموقفى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المجموعة التجريبية.**

| التطبيق | متوسط الدرجات | الانحراف المعيارى | قيمة (ت) | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | 16،24 | 4،03 | 29،31 | 0،97 | كبير |
| البعدى | 45،88 | 2،32 | | | |

يتضح من جدول (4) أن قيمة مربع إيتا η2 بلغت (0،97)، وهذا يعنى أن حجم تأثير البيئة الإلكترونية يساوى ٪97 من حجم التباين الكلى فى المتغير التابع وهو مهارات اتخاذ القرار، أى أن للبيئة الإلكترونية حجم تأثير كبير فى تنمية مهارات اتخاذ القرارات المرتبطة بوحدة «التصنيف الحديث للكائنات الحية» بمنهج الأحياء المقرر على طالبات الصف الأول الثانوى العام، ويُشير ذلك إلى صحة الفرض الثالث.

وترجع الباحثة النتائج السابقة والمرتبطة بمهارات اتخاذ القرار إلى أن البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى قد وفرت بيئة ملائمة مشتملة على مجموعة من الخصائص الفنية والإجرائية التي ساعدت فى الحصول على نتائج متميزة فيما يتعلق بتنمية مهارات اتخاذ القرار. حيث أدى عرضُ الأهداف الإجرائية للبيئة فى بداية عملية التعلم إلى تركيز انتباه الطالبات على العمليات المطلوبة لاتخاذ القرارات بصورة صحيحة، واتباعها بمنتهى الدقة. وكان لتنظيم المحتوى العلمي في صورة دروس صغيرة يتوفر بين موضوعاتها ترابط سياقى ما جعلها لا تمثل عبئًا كبيرًا فى تنظيمها واستيعابها وتوزيعها على البنية المعرفية للطالبة، فضلًا عن توافر إمكانية «العرض المتكرر» لهذه الدروس.

وقد قدمت البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى فرصًا ملائمة لتنمية مهارات اتخاذ القرارات المرتبطة بوحدة "التصنيف الحديث للكائنات الحية"، وذلك من خلال توفير "الأنشطة" المناسبة التى شجعت الطالبات على جمع المعلومات حول الموقف المطروح، وفحص بدائل التعامل الصحيح مع الموقف، ثم اتخاذ القرار الملائم. وكانت لمناقشات الطالبات وتفاعلهن مع قريناتهن من خلال أيقونة "Discussion" – والموجودة بالبيئة الإلكترونية – أثرها فى إثارة حماس الطالبات وتشجيعهن على إجراء المزيد من عمليات التعلم التفاعلى. كما كان للدعم المستمر الذى قدمته الباحثة للطالبات خلال ممارستهن للأنشطة المطلوبة من خلال أيقونة "Gradebook" أثره فى تشجيع الطالبات على اتباع الإجراءات الصحيحة لاتخاذ القرارات.

وقد اهتمت البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى بربط الطالبة بالمواقف الحياتية وفهم الأشياء وإدراكها وجعلها ذات معنى. ونتيجة لربط التعلم بسياق المواقف الحياتية فقد كانت الطالبات أكثر وعيًا وإدراكًا للطريقة التى يتم بها تطبيق المفاهيم

والمعلومات، وتوظيفها لاتخاذ القرارات ذات الصلة الوثيقة بهذه المعلومات. هذا فضلًا عما قدمته البيئة الإلكترونية من تعزيز لعمليات المعرفة والفهم والتطبيق بإظهار فوائد عملية وتطبيقية لها، وذلك لارتباط الأنشطة المقدمة بالبيئة بتعرف المعلومات وفهمها ويترتب على ذلك اتخاذ قرار مناسب حيال موقف معروض. وقد سعت البيئة الإلكترونية إلى تقديم "سياق غني"؛ لتنمية مهارات اتخاذ القرار، ودعمت من تنشيط خبرات الطالبات ومعارفهن الشخصية. حيث تضمَن سياق التعلم عناصر ومثيرات مترابطة فيما بينها، بالإضافة إلى معارف مرتبطة بالمواقف التعليمية وخبرات أولية، تم ترتيب مكوناتها بما يضمن توزيعها على البنية المعرفية للطالبة، وتخزينها فى الذاكرة وترسيخها، وهو ما يُتيح استرجاعها واستخدامها في مواقف تالية، ويشجع على توظيفها عند اتخاذ القرار. كما كان "للتحديد الزمنى" لأداء الأنشطة أثره في إتاحة الوقت المناسب للطالبات لفحص وجهات النظر المتعددة، وتقييم إمكانية تطبيقها أو عدم قبولها ورفضها بشكل قاطع. ويمكن القول أن البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى قد قدمت السياق المناسب لتسهيل عمليات التعلم، والذى حدده محمد عطيه (2018، 12) فى بنية البيئة والأهداف ودروس التعلم، والمصادر، والتكنولوجيا، والأنشطة، والدعم، والتسهيل، والتقويم، والإطار الزمنى.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بالاعتماد على النظرية البنائية والتي يندرج التعلم الموقفى منها، فهي ترى أن التعلم عملية نشطة يتم فيها بناء المعاني، وذلك فى مواقف واقعية يحدث خلالها التفاوض والتشارك واستعراض وجهات النظر المتباينة لحدوث تغييرات فى التمثيلات المعرفية للمتعلم. وهو ما قدمته البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى حيث وضعت الطالبات في حالة نشطة تستلزم جمع المعلومات وتشاركها مع قريناتهن، ومساعدتهن فى الوصول إلى المعلومات الصحيحة والدقيقة، وتبادل وجهات النظر في هذه المعلومات. هذا فضلًا عن عرض المحتوى التعليمي بالبيئة الإلكترونية فى صورة دروس صغيرة يسهل على الطالبات استيعابها، الأمر الذى جعله لا يمثل عبئا على الطالبات فى تذكره واسترجاعه وتوظيفه عند اتخاذ القرارات.

وتتفق النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى مع ما توصلت إليه دراسة ناهد عبد الراضي (2009) من فاعلية التعلم الإلكترونى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار. وتتفق أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة إيمان مهدي (2013) من أثر استخدام الحوسبة السحابية – كبيئة إلكترونية – فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات دبلوم التربية الخاصة، وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة عقل وبوخاطر (Aqel & Bu – Khater، 2015) من أثر استخدام مدونة إلكترونية – كبيئة تعلم إلكترونية– فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.

إجابة السؤال السادس ونصه «ما أثر البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى في تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟»

وتتم الإجابة على هذا السؤال باستعراض نتائج اختبار الفرضين الثاني والرابع والمتعلقة بالكفاءة الاجتماعية الإلكترونية وذلك كالآتي: –

للتحقق من صحة الفرض الثانى ونصه « يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ (0،05( بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية يرجع لاستخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى". تم أولا التأكد من وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، وذلك باستخدام اختبار "ت"، وحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. يوضح جدول (5) نتائج التحليل الإحصائي.

**جدول (5)**

**قيمة "ت" ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية**

**والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية**

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 51،68 | 2،63 | 0،037 | 47 | 0،971 |
| الضابطة | 51،71 | 2،80 | | | |

من جدول (5) يتبين أن قيمة "ت" بلغت (0،037 (، وبمستوى دلالة قدره (0،971)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (05،0)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا. ويشير ذلك إلى تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة فى الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية وذلك قبل إجراء تجربة البحث.

ولاختبار صحة **الفرض الثانى** تم حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية وذلك باستخدام اختبار «ت».

**جدول (6)**

**قيمة «ت» ومستوى الدلالة لدرجات المجموعتين**

**التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.**

| المجموعة | متوسط الدرجات | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 117،96 | 4،26 | 24،92 | 47 | 0،001 |
| الضابطة | 81،46 | 5،90 | | | |

من جدول (6) يتبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التى درست فيها الطالبات باستخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى بلغ )117،96)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التى درست الطالبات فيها بالطريقة المعتادة (81،46 )، وبلغت قيمة «ت» (24،92 (عند مستوى دلالة (001،0)، وهو أقل من (05،0)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم قبول الفرض الثانى.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع وهو «يحقق استخدام البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى حجم تأثير مربع إيتا (η2 ≥ 14،0) فى تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المجموعة التجريبية". تم استخدام معادلة مربع إيتا. جدول (7) يوضح نتائج التحليل الإحصائي.

**جدول (7)**

**قيمة مربع إيتا لبيان حجم تأثير البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى فى تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات المجموعة التجريبية.**

| التطبيق | متوسط الدرجات | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | 51،68 | 2،63 | 102،88 | 0،99 | كبير |
| البعدى | 117،96 | 4،26 | | | |

من جدول ( 7 ) يتبين أن قيمة مربع إيتا η2 بلغت (0،99)، وهذا يعنى أن حجم تأثير البيئة الإلكترونية يساوى ٪99 من حجم التباين الكلى فى المتغير التابع وهو الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. أى أن للبيئة الإلكترونية حجم تأثير كبير في تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وهو ما يشير إلى صحة الفرض الرابع.

ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى ما تميزت به البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى من خصائص تربوية وفنية وإجرائية أدت إلى الحصول على نتائج متميزة فى تنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طالبات مجموعة البحث التجريبية. حيث وفرت البيئة الإلكترونية المواقف والأنشطة المناسبة التى شجعت اعتماد الطالبات على النفس، كما كان للمناقشات التى تم إجراؤها بالبيئة الإلكترونية من خلال أيقونة «Dis-cussion " أثر كبير فى تفاعل الطالبات وإثارة حماسهن، ومحاولة كل طالبة لتحسين أدائها وجمع المعلومات الصحيحة والدقيقة؛ للظهور بدور متميز بين قريناتها، وأن تنال إعجابهن بما تجمعه من معلومات مرتبطة بالأنشطة المطلوب منهن أدائها. كذلك اهتمت الطالبات بما يتم نشره بالبيئة الإلكترونية، وانتبهن للتعليقات التى كانت تبديها

القرينات والباحثة؛ رغبة منهن فى أن يكنَ بالمقدمة، كما كن يُعلقن إلكترونيًا على ما يتم نشره فى إطار من المودة والصداقة والاندماج ضمن الجماعة.

ونظرًا لما غلف مناقشات الطالبات بالبيئة الإلكترونية من تفهم ومودة فقد وجدت الطالبات متعةً فى إجراء هذه المناقشات، وكن لا يجدن حرجا فى طلب المساعدة من قريناتهن ومن الباحثة، وذلك عندما تتسم المهمة بعدم السهولة. كما لم تجد الطالبات صعوبة فى الاندماج مع قريناتهن بالبيئة الإلكترونية وأداء الأنشطة الموكلة لهن بمنتهى الدقة والتعاون، حيث أخلصن فى علاقاتهن الإلكترونية مع بعضهن، وأظهرن اهتمامًا بما تعرضه قريناتهن من معلومات يتم تشاركها بالبيئة الإلكترونية. وقد سعت الطالبات بجِدية إلى استعراض المواقع المفيدة واللازمة لأداء الأنشطة التعليمية، وتوضيح بعض المعلومات التكنولوجية فيما يتعلق بالدخول لهذه المواقع وذلك تحت إشراف الباحثة، وأظهرت الطالبات رغبة فى معاونة من قد تقابل منهن مشكلة فى البحث عن معلومات صحيحة ودقيقة وتحليلها. فلم تبخل الطالبات فى توجيه قريناتهن نحو المعلومات السليمة. ونتيجة لما سبق فقد وجدت الطالبات نفعًا كبيرًا للعلاقات الاجتماعية الإلكترونية.

ويمكن القول أن البيئة الإلكترونية المصممة قد حققت المبادئ الأساسية لتعلم موقفى له أثر إيجابي كبير، وذلك من حيث توفيرها سياق أصيل يعكس كيفية استخدام المعرفة فى الحياة الواقعية، وتقديمها أنشطة حقيقية مشابهة لمواقف العالم الحقيقي مما مكن الطالبات من التفاعل معها، وفحص وجهات النظر المتعددة. فضلًا عن إثراء بيئة التعلم الموقفى بالمصادر التعليمية من فيديوهات وصور ورسومات، الأمر الذى وفر تعلم أكثر واقعية. ويضاف إلى ما سبق ما أتاحته البيئة الإلكترونية المصممة للطالبات من فرص متنوعة للتعبير عن المعرفة وتلخيصها. وما أظهرته الطالبات من حضور اجتماعي نشط، وما قامت به الطالبات من مراجعة لأعمالهن وأعمال قريناتهن، وكذلك ما تميزت به عملية التقويم بالبيئة من كونها تعتمد على اختبار موقفى غير تقليدى.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة التى توصل إليها البحث الحالى أيضًا فى ضوء «النظرية البنائية الاجتماعية»، والتى ترتبط بالتعلم الموقفى ارتباطًا كبيرًا، حيث تؤسس إلى التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو حل مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية محددة،

يحتاج المتعلم خلاله إلى التوجيه والإرشاد والمساعدة من المعلم والرفقاء الأكثر خبرة فى المجال، فضلًا عما تؤكد عليه هذه النظرية من ضرورة توفير بيئة تعلم حقيقية وغنية بالمصادر التعليمية Wang&Wooh،2010،p.3، وهو ما قدمته البيئة الإلكترونية للطالبات من أنشطة تعليمية تستلزم البحث عن المعلومات والتحقق من صحتها، ثم تشاركها مع القرينات وذلك بتوظيف أيقونة "Discussion"، والتى استخدمتها الطالبات فى تبادل الآراء واستعراض وجهات النظر والتشارك فى الخبرات، كما قدمن من خلالها المساعدة والإرشاد لمن واجهت منهن صعوبة فى إنجاز هذه الأنشطة.

وعلى ذلك يجدر القول أن البيئة الإلكترونية القائمة على التعلم الموقفى قد تميزت بالخصائص التي حددها نبيل عزمى (2015، 4) لتحقيق تعلم فعال ألا وهى: المشاركة والنقاش وذلك بهدف بناء المهارات الاجتماعية، وتحديد أحداث وأنشطة التعلم، وكذلك تقييم المعلم لأعمال الطلاب. وهو ما يتفق مع ما أشار إليه مارش (March، 2009) من أن الجيل الثانى للويب هو جيلُ العملياتِ، وليس جيل المكونات، فالعمل فيه ينبغي تصميمه وإعداده فى صورة مجموعة من العمليات الاجتماعية الفاعلة والمنظمة، والتى تتمثل فى (جمع المعلومات، والمشاركات، وبناء الخبرات).

وتتفق النتيجة السابقة التى توصل إليها البحث مع ما توصلت إليه دراسة هانى الشيخ (2013) من أثر التعلم الإلكتروني عبر الويب فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى الطلاب.

## توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء ما جاء في الإطار النظري من البحث والدراسات السابقة وما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات الإجرائية التي يمكن أن يأخذ بها المهتمون بتطوير العملية التعليمية كما يلي: -

- تضمين مهارات اتخاذ القرار فى بعض المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية.
- تشجيع المعلمين بالمرحلة الثانوية على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلابهم.
- تشجيع القائمين على العملية التعليمية على الاهتمام بتصميم بيئات تعلم إلكترونية في ضوء مبادئ وأسس التعلم الموقفى.

- تهيئة المواقف التربوية، وتوفير الأنشطة التعليمية وأدوات التواصل، والتى تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

**ولقد أثارت نتائج البحث الحالي وتوصياته مجموعة من المقترحات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث، ومنها:**

- تناول البحث الحالى «مهارات اتخاذ القرار» كمتغير تابع، لذلك فمن الممكن أن تتناول بحوث مستقبلية دراسة أثر بيئة إلكترونية تصمم في ضوء مبادئ التعلم الموقفى فى إطار متغيرات تابعة أخرى كمهارات حل المشكلات أومهارات صيانة أعطال الأجهزة التعليمية.
- وقد اقتصر البحث الحالي على تناول تأثير متغيره المستقل بشكل عام. لذلك فمن الممكن أن تتناول بحوث مستقبلية المتغير المستقل (بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى) فى إطار تفاعله مع خصائص المتعلمين واستعداداتهم، ومنها على سبيل المثال أسلوب التعلم أو وجهة الضبط.
- كما يمكن أن تتناول بحوث مستقبلية دراسة أثر بيئة إلكترونية قائمة على التعلم الموقفى فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

# المراجـع


- أحمد زارع أحمد زارع (2009). بناء برنامج موقفي مقترح في الجغرافيا لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلم الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني ( حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية )، مصر، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. 10 – 55.
- الشحات سعد محمد عتمان (2016). اثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني « المتزامن، غير المتزامن» في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط و دافعيتهم للإنجاز الدراسي و اتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، القاهرة، رابطة التربويين العرب، ع3، 203 – 252.
- أحمد عبد المجيد (2013). فضاءات التعلم الإلكتروني. التعلم الاجتماعي النشط. مجلة التدريب والتقنية. ع 176. سبتمبر. تم استرجاعه فى7/ 1/ 2019على الـرابـط http: / /altadreeb.net /articleDetails.php?id= ..1085&issueNo=36
- إبراهيم محمد المغازي (2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات نفسية، القاهرة، 14 (3)، 469 – 493.
- أحلام الباز حسن الشربينى (2006). فعالية نموذج الأيدي والعقول في تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوي واتخاذ القرار وتحصيل الكيمياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 9(1)، 193 – 240.
- أحلام حسن محمود (2007). الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوى العام والفنى المنبسطين والعصابيين. مجلة دراسات الطفولة، 10(36)، 63 – 106.

- إيمان حسين وأسماء عبدالمنعم وسناء سليمان (2016). فعالية برنامج إثرائي لبعض مهارات صنع القرار لدى الفائقين أكاديميا من طلاب كلية الحقوق. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، 17 – 40.
- إيمان مهدي محمد (2013). الحوسبة السحابية كأداة لتنمية القدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات دبلوم التربية الخاصة جامعة الملك عبدالعزيز. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ع49، 167 – 208.
- جمعة إبراهيم (2010). أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء، دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 2 (26)، 175 – 233.
- جيهان عثمان محمود (2011). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة .ندوة التعليم العالى للفتاة . الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، 438 – 456.
- حسن مصطفي عبد المعطى (2003). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب التشخيص – العلاج. القاهرة، دار القاهرة.
- حسنى زكريا السيد النجار(2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، 25(98)، 101 – 144.
- حمدى محمد مرسي (2010). فاعلية استراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسيوط، 26(1)، 400 – 452 .
- دعاء ربيع محمد عوض (2016). تطوير بيئة تدريبية قائمة على استراتيجية المناقشات الإلكترونية لتنمية مهارات إدارة الفصل الإلكترونى لدى معلمى التعليم الثانوى الصناعى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة دمياط.

- ربحي عليان (2012). البيئة الإلكترونية. عمان، دار صفاء.
- ربوح لطيفة (2015). بناء مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، مؤسسة كنوز، 318 – 322.
- سهام حنفى محمد الحنفى (2010). فعالية تدريس وحدة في علم الاجتماع باستخدام استراتيجية حل المشكلات لإكساب مهارات اتخاذ القرار وتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 29، 102 – 156.
- عبد الرازق مختار محمود (2019). أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 2(3)، 215 – 275.
- عبد الرحمن جاري عبد العباس (2015 ).الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية فى جامعة القادسية. جامعة القادسية، كلية الآداب. تم استرجاعه فى 26/ 12/ 2018 https: / /www.offidocs.com /loleaflet /dist loleaflet. mydata /. tml?service= / owncloudservice01&file_path= file: / / /var / /www /html / weboffice/
- عطاف محمود أبوغالي (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 275 – 291.
- على حسين حجاج (1986). نظريات التعلم . ج2، الكويت، دار المعرفة.
- فتحى عبد الرحمن جروان (2010). تعليم التفكير . مفاهيم وتطبيقات. ط3، عمان، دار الفكر للنشر.
- كمال عبد الحميد زيتون (2008). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. القاهرة، عالم الكتب.

- كمال عبد الحميد زيتون (2009). التدريس . نماذجه ومهاراته. القاهرة، عالم الكتب.
- ماجد محمد عثمان عيسي ووليد السيد أحمد خليفة ( 2018). فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. مجلة كلية التربية بأسيوط، 34(3)، 499 – 567 .
- مجدي عبد الكريم حبيب (2003). اختبار الكفاءة الاجتماعية. القاهرة، النهضة العربية.
- محمد إبراهيم الدسوقي (2014). تصميم وإنتاج بيئات التعليم والتعلم الإلكترونى. المجلة العلمية للمؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. 26، 27 مارس 2014.
- محمد عطية خميس (2015). مصادر التعلم الإلكترونى. الأفراد والوسائط. ج1، القاهرة، دار السحاب.
- محمد عطية خميس (2018). بيئات التعلم الإلكترونى. ج1. القاهرة، دار السحاب.
- محمد مصطفى الديب (2006). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاونى. القاهرة، عالم الكتب.
- محمد عبد الله عبد الرحيم (2007). حل المشاكل وصنع القرار. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، كلية الهندسة.
- مروان سليمان سالم الددا (2008). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- مصطفى عبد السميع محمد (2014). بيئات التعلم الافتراضية. المجلة العلمية للمؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. 26، 27 مارس 2014.
- منال علي محمد الخولي (2012). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، 26(3)، 100 – 144.

- منى جابر محمد رضوان(2012). برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لاطفال الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، 133 – 171.
- ناهد عبد الراضي نوبى (2009). فعالية برنامج فى إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكترونى فى تنمية المكون المعرفى ومهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكترونى لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 12(2).
- نبيل جاد عزمى (2014). تكنولوجيا التعليم الإلكترونى .ط2، القاهرة، دار الفكر العربى.
- نبيل جاد عزمى (2015). بيئات التعلم التفاعلية. ط2، القاهرة، يسطرون للطباعة والنشر.
- نشوى رفعت محمد شحاته (2015). تصميم التعليم. المنصورة، المكتبة العصرية.
- نعيمة محمد عبدالله عسيري (2017). فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار لمديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 95 – 112.
- نهى محمد عبد الله وعواطف ابراهيم شوكت و ماجي وليم يوسف (2012). قياس الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية ضعاف السمع دراسة مقارنة بين الجنسين. مجلة البحث العلمي فى التربية، 19(2)، 975 – 969.
- نوال عتيق رداد المالكي (2016). دراسة تقويمية لمقرر الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء تنمية مهارات اتخاذ القرار. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 109(27)، 205 – 308.
- هانى محمد الشيخ (2013). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات فى التعلم التشاركى الإلكتروني وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة. تكنولوجيا التعليم. سلسلة دراسات وبحوث، 23(4)، 115 – 174.

- Alturkistani، A. ، Car، J.، Majeed، A. ، Brindley، D. ، Wells، G. & Meinert، E. (2018). Determining The Effectiveness of A Massive Open Online Course in Data Science for Health. Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e - Learning، Madrid، Spain، July 17 - 19، 27 - 41.
- Ally، M.(2008). Theory and Practice of Online Learning. AU Press، Athabasca University.
- Anderson، R.S.(2013). Four Online Discussion Strategies: Perceptions of Seven Doctoral Students. Journal of Literacy and Technology، 14(2)، 115 - 160.
- Andersen، P. H.& Rask، M. (2008). Taking Action: New Forms of Student and Manager Involvement in Business Education. Marketing Intelligence and planning، 26) 2(، 145 - 165.
- Aqel1، M. S. & Bu - Khater ،D. A.(2015). The Effectiveness of a Blog in the Development of Decision - Making Skills among Female Students Ten Grade in Gaza. International Journal of Learning Management Systems،3(1)، 89 - 107.
- Bilgin، U. C.& Tokel، S. T.(2019). Facilitating Contextual Vocabulary Learning in a Mobile - Supported Situated Learning Environment. Journal of Educational Computing Research، 57(4)، 930 - 953. DOI: 10.1177073563311877939 7/
- DuBois، D. L.، Felner، R. D.، Reineke، M. A.، Dattilio، F. M. & Freeman، A. (1996). The Quadripartite Model of Social Competence: Theory and Applications to Clinical Intervention Cognitive Therapy with Children and Adolescents:A Casebook for Clinical Practice. New York، NY: Guilford Publications، 124 - 152.
- D' Souza، D. A. & Clare، A. C.(2018). Effect of Situated Learning Model on Critical Problem Solving Skills among Higher Secondary Pupils. Journal on School Educational Technology، 14 (1)، 27 - 34.

- Edwards، H.، Nash، R.، Sacre، S.، Courtney، M.& Abbey، J. (2008). Development of Virtual learning Environment to Enhance Undergraduate Nursing Student's Effectiveness and Interest in Working with Older People. Nurse education to day، V (28)، 672 - 679.
- Florida Gulf Coast University (2012).Principles Of Online Design. Retrieved Jun 11، 2012، from: http://www.fgcu.edu/onlinedesign.
- Henning، P.(1998). Everyday Cognition and Situated Learning. In Janssen، D. Handbook of Research on Educational Communications and Technology. (2nd. Ed.). New York: Simon & Schuster.
- Hossainy، F.، Naeemi، Z. H.، Hormozi، M.، Shaghaghi، F.& Kaveh، M. H.(2012). Designing and Implementing a Situated Learning Program and Determining Its Impact on the Students› Motivation and Learning. Turkish Online Journal of Distance Education، 13(2)، 36 - 47.
- Kucuk، S.)2018، Apr).How Pre - Service Teachers Learn Educational Technology with the Situated Learning Approach. Journal of Technology and Teacher Education، 26(2). 249 - 274.
- Matson، J. L .(2009). Social Behavior and Skills in Children. New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- March، T.(2009).Webqest2.0: It' s Process، not «Parts». Retrieved Oct 7، 2017 from: http://48e3r2148qyt47st151rmccfl95i.wpengine.netdna - dn.com
- Martel، C.، Vignollet، L.، Ferrais،C.، David، J.P.& LeJeune، A.(2006). Modelling Collaborative Learning Activities on E - learning Platforms. Computer Society،707 - 709.
- McNeil، L.(2013). Exploring the Relationship Between Situated Activity and CALL learning in teacher education. European

Association for Computer Assisted Language Learning، 25(2)، 215 - 232.

- Miner، A.(2018). The Use and Perceived Effectiveness of Situated Learning in American Sign Language - English Interpreter Education. Ph.D. Dissertation، Gallaudet University
- Nistor، N.، Stanciu، D.، Vanea، C.، Sasu، V. M.& Dragota، M. (2014). European Educational Research Journal، Situated Learning in Young Romanian Roma Successful Learning Biographies، 13 (3)، 312 - 324.
- Ozogul، G.، Karlin، M.& Ottenbreit - L. A.(2018، Jul). Preservice Teacher Computer Science Preparation: A Case Study of an Undergraduate Computer Education Licensure Program .Journal of Technology and Teacher Education، 26) 3( ، 375 - 409.
- Özüdoğru، M. & Özüdoğru،.(2017).The Effect of Situated Learning on Students› Vocational English Learning. Universal Journal of Educational Research، 5(11)، 2037 - 2044.DOI:10.13189/ujer.2017.051120. Retrieved Mar 23، 2018 from http:// www.hrpub.org
- Pan، G. (2005). Situated Cognition in a Technology - Based Learning Environment، Unpublished PhD Dissertation، University of Alberta، Edmonton، USA .
- Parker، M.& Martin، F.(2010). Using Virtual Classrooms: Student Perception of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course. MEROLT Journal of Learning and Teaching ، 6(1)، 130 - 152.
- Priest، K.، Saucier، D. A.& Eiselein، G .(2016).Exploring Students' Experiences in First Year Learning Communities from a Situated Learning Perspective. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education، 28 (3) ، 361 - 371.

- Schmid، E.C &Hegelheimer، V.(2014). Collaborative Research Projects in the Technology - Enhanced language Classroom: Pre - service and in - Service Teachers Exchange knowledge about Technology. The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning، 26( 3) ، 315 - 332.
- Soffer، A. K. (2016). Situating Beyond the Social: Understanding the Role of Materiality in Danish nursing education. Adv in Health Sci Educ، V(21)، 819–832.DOI 10.1007/ s10459 - 016 - 9668 - 7
- Taylor، C.(2014). Situated Learning in Practice: Teaching Assistants Engaged with a Work - Based Foundation Degree in England. Journal of Vocational Education and Training، 66 (4)، 506 - 517.
- Unal، C.& Inan، H. Z. (2010). Student's Perception of a Situated Learning Environment. Procedia - Social and Behavioral Sciences، 2(2)، 2171 - 2175.
- Wang، Q.& Wooh، H.(2010). Supporting Collaborative Learning by Using Web 2.0 Tools. Nan yang Technological University: National Institute of Education Learning Sciences and Technologies Academic Group.
- Zheng، R.(2010). Effects of Situated Learning on Students' Knowledge Acquisition: An Individual Differences Perspective. Journal of Educational Computing Research، 43(4). 467 - 487.