

اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس نحو استخدام

تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج إعدادهم

دكتور مهدي سعيد محمود حسنين ، جامعة الخرطوم – السودان

mahdi.saeed9@gmail.com

دكتور فرح حمد موسى ، جامعة الجزيرة – السودان

farah-hamad60@hotmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة ويشكل رئيس للتعرف على اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج إعدادهم بكليات التربية بالجامعات السودانية، وللتعرف على هذه الاتجاهات قام الباحثان بتصميم استبانة بغرض قياس اتجاهاتهم نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج إعدادهم . وبعد أن التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على المفحوصين من الدارسين بالبرنامج البالغ عددهم (423) استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ثم أتبع العديد من المعالجات الإحصائية، كاختبار الإشارة ومعامل ارتباط سبيرمان لتحليل البيانات ، وتم التوصل إلى العديد من النتائج أبرزها أن واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس متخلف عن اتجاهات الدارسين بهذا البرنامج، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين بهذا البرنامج ترجع إلى متغير (الفرقة الدراسية – الجامعة) . وأخيراً فقد تم طرح عدد من التوصيات والمقترحات التي تساعد في الدراسات المستقبلية وتلقي بمزيد من الضوء عليها. الكلمات المفتاحية : تكنولوجيا التعليم، التصميم التعليمي، برامج مرحلة الأساس

The Attitudes of the Learners Towards the Utilization of Instructional Technology in Designing Basic Level Program within Faculties of Education

Abstract:

The main objective of this study is to identify the attitudes of the learners towards the role of instructional technology in designing basic level program within the Sudanese faculties of education. To achieve this objective the researchers has designed a questionnaire focusing on the attitudes of learners towards applying the instructional technology in designing basic level program within the Sudanese faculties of education. After evaluative procedures were applied to the questionnaire, the researchers distributed the questionnaire among (423) learners. A descriptive analysis methodology has been used and different statistical tools such as Sign test, Spearman's correlation coefficient were applied to analyse the data. The following results has been achieved:

- 1-The use of instructional technology in designing basic level program is falling behind the attitudes of students who use the program.
- 2-There are considerable statistical differences in the attitudes of learners using the program due to class and university.

Furthermore , a number of suggestions were given for future studies in the same field.

Key Words: Instructional Technology; Instructional Design; Basic Level Program

مقدمة :

شهد العالم في العشرينيات من القرن الماضي تقدماً كبيراً في تطور المعارف والعلوم والتكنولوجيا، مما كان له الأثر العظيم في دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال تغييرات جذرية ملموسة في سياستها واقتصادها ومخططات تعليمها وأساليب تفكيرها وطرق حياتها، وقد أدرك التربويون أنّ التعليم لم يكن في أي عصرٍ من العصور بمنأى عن التغييرات المتلاحقة التي تحرك المجتمعات، وأنّ التعليم يتأثر بتقدم الحضارة ويؤثر فيها، والنهوض بالتعليم يأتي بحشد أفضل الطاقات البشرية وأحدث الطرق التعليمية، وعندما بدأت فكرة العالم الواحد تتطوّر وبدأت الحدود تختفي بشكلٍ تدريجي ساعد التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في إعادة النظر في تشكيل المؤسسات التعليمية بتقديم بيئات وطرق جديدة للتعليم (1). وقد فرضت هذه التطورات والتغيرات نفسها على أنظمة التعليم وعلى أطراف العملية التعليمية التعلمية بما فيها المعلم والمتعلم، وأصبحت استراتيجيات التدريس تتلون وتتشكل بهذا التطور العلمي والتكنولوجيا مما أفرز مسميات عديدة كتكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية والتصميم التعليمي (2). وقد تبلور مفهوم تكنولوجيا التعليم في القرن العشرين عبر مسألتين الأولى منهما استخدام الوسائل التكنولوجية والمعدات والأجهزة وموادها في التعليم، أما الثانية فإنّها منهجية في التفكير حول حل المشكلات وإنماء المستويات وتخطيط وتصميم كل العملية التعليمية وترقية مردوداتها باستخدام تطبيقات العلوم المختلفة وأسلوب النظم والوسائل التكنولوجية من معدات وأجهزة ومواد باتجاه تفريد التعليم، وفي أواخر القرن العشرين رجحت المسألة الثانية وأصبح التفكير منصّباً على العملية، وأصبح ينظر إلى تكنولوجيا التعليم بأنّها النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وتقويمها وإدارتها من أجل التعلّم، وهذا عكس بدوره تطور تكنولوجيا التعليم من حركة إلى مجال ومهنة، ومن ثمّ تنامت تطبيقات التصميم التعليمي مما جعل الموقف التعليمي من زاوية تكنولوجيا التعليم يختلف تماماً عن النظرة التي سادت في مطلع القرن العشرين، وبذلك أصبحت تكنولوجيا التعليم هي اللغة التي يمكن التعامل من خلالها مع متطلبات القرن الحادي والعشرين لما تتمتع به من سيطرة علمية شاملة على كل عناصر العملية التعليمية، ففي الوقت الذي كنا نرفض فيه اعتبار تكنولوجيا التعليم على أنّها استخدام معدات وأجهزة تكنولوجية لم تصمم أصلاً للتعليم والتعلّم، فإننا اليوم نقبل بهذه التكنولوجيا الاتصالية والمعلوماتية التي بدأت تقترب باستمرار من مفهوم تكنولوجيا التعليم حينما انتقلت من طور النقل إلى دور التفاعلية، ولكن من الثابت أنّ هذه التكنولوجيا الحديثة مهما تطورت وستتطور فإنّها ستبقى تحت سيطرة تكنولوجيا التعليم طالما أنّها تتعامل مع حالة إنسانية (3). وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنّ استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج مرحلة الأساس يتطلب إعداداً مسبقاً للبنية التحتية، وذلك من أجل استخدام فعال ومفيد لعملية التعليم والتعلّم. ولا شك أنّ التعرف على اتجاهات الدارسين ببرنامح مرحلة الأساس، نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في برامج إعدادهم يُعدّ من أهم عوامل نجاح هذا الاستخدام، فمن المؤكد أنّ الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم في برنامج مرحلة الأساس وإستمراره يتوقف على اتجاهات الدارسين ومدى تقبلهم لهذا الاستخدام واقتناعهم بفوائده وإمكاناته التعليمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها : أكدت الدراسات في علم النفس أنّ هناك علاقة قوية بين اتجاهات الأفراد وما يصدر عنهم من أنماط سلوكية، فالاتجاهات السلبية نحو موضوعٍ ما تعني أنّه يرتبط بإثارة مشاعر الخوف أو التوتر أو الارتباك أو الكراهية أو النفور، ومن ثمّ فإنّ الفرد يحاول تجنب ذلك الموضوع وما يتصل به، ورفضه بشتى الصور والأساليب، أمّا الاتجاهات الإيجابية فهي تدفع الفرد لقبول موضوع الاتجاه والسعي والاقتراب منه والتعرف عليه، وبما أنّ الاتجاهات مكتسبة ومتعلّمة فإنّها تخضع لقوانين التعلّم وطرقه وأساليبه، واستعداداً للالتحاق بركب التقدم

العلمي والتكنولوجي توجهت اهتمامات الاختصاصيين بالتعليم وأنظار الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس إلى العديد من المستحدثات التربوية التي خرجت من الإطار التقليدي للتربية وأنظمتها المعرفية، وقد أفادت الدول الصناعية من تكنولوجيا المعلومات والاتصال لا من حيث كونها وسائط إلكترونية متطورة للاتصال والنقل، بل لأنها وسائط معرفية تفاعلي Interactivity توغلت في عمق عملية التعليم التعلّمي، و أضافت إلى تكنولوجيا التعليم أطراً جديدة عمقت مفهومها، ومن ثمّ ظهرت تكنولوجيا التعليم كمنهجية متطورة في التفكير وحل المشكلات وتطوير المستويات أفاد منها كل من التربية والتعليم بأشكالهما المتعددة . بيد أنّ الدول الأخرى قد فشلت في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في الأنظمة التربوية، ونزعت إلى تفسير تكنولوجيا التعليم على أنها زيادة في استخدام الوسائل الإلكترونية في التعليم افتناناً بها وتقليد شكلي للتكنولوجيا والتعليمية في دول العالم الصناعي، ومن ثمّ فإنّ عملية تصميم (برنامج مرحلة الأساس) الذي يُعنى بتأهيل معلّم مرحلة الأساس دون الاستناد إلى مرجعية تكنولوجيا التعليم في كل تطبيقاته تُعدّ من الأمور التي تجعل تصميم ومعالجة هذه البرنامج غير منسجمة مع أهداف هذه الصيغ التكنولوجية التعليمية، ومن ثمّ فإنّ مشكلة هذه الدراسة يمكن أن تتلخص في السؤال الرئيس التالي : بم تتصف السمة العامة لاتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج هذه المرحلة ؟

فروض الدراسة :

1. لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين بكلّيات التربية بالجامعات السودانية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس ترجع لاختلاف متغيرات النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية والجامعة.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين بكلّيات التربية بالجامعات السودانية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس ومستوى الخبرة (لا توجد، أقل من 5 سنة، من 5-10 سنة، أكثر من 10 سنة).

أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج إعدادهم، إضافةً للتعرف على أثر متغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية، الجامعة، الخبرة التدريسية) في اتجاهات الدارسين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس مع تقديم توصيات يمكن إن تساهم في استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل فعّال في تصميم برنامج مرحلة الأساس.

أهمية الدراسة : تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب، فمن الجانب البحثي يمكن أن تزود الدراسة الباحثين والمعلمين بأساس نظري يساعدهم في استخدام تكنولوجيا التعليم في برنامج مرحلة الأساس، ومن الناحية التطبيقية فيمكن للدراسة الحالية وما تسفر عنه من نتائج أن تقيد القائمين على أمر تصميم برنامج مرحلة الأساس في معرفة أنسب السبل لاستخدام تكنولوجيا التعليم في هذه البرامج، وهذه الدراسة بما تتضمنه من أدبيات لتكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي ومراجع ودراساتٍ سابقة يمكن أن تشجع الباحثين على البناء عليها ونقدها .

حدود الدراسة : اقتصرت على الدارسين من الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة (الخرطوم، بخت الرضا، كردفان والسودان المفتوحة) وتمّ استخدام استبانة قام الباحثان بإعدادها طُبِّقت في العام الدراسي 2011-2012 مع

إقصاء الدارسين بالفرقتين الأولى والثانية على أساس أنهم لم يتعرفوا على تكنولوجيا التعليم بالدرجة التي تحدّد اتجاهاتهم نحوها .

مصطلحات البحث (التعريفات الإجرائية) :

1 - تكنولوجيا التعليم يقصد بها في هذه الدراسة استناداً للتعريف الذي أورده كلّ من سيلز ورينتشي 1994م بأنّها تكوين أساس معرفي وتوظيف معارفه في حل المشكلات التعليمية ببرنامج إعداد معلم مرحلة الأساس من خلال التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقييم من أجل التعلّم بمرحلة الاساس .

2 - التصميم التعليمي يقصد به في هذه الدراسة تحديد شروط التعلّم بغرض ابتكار برامج ومناهج لإعداد معلم مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية .

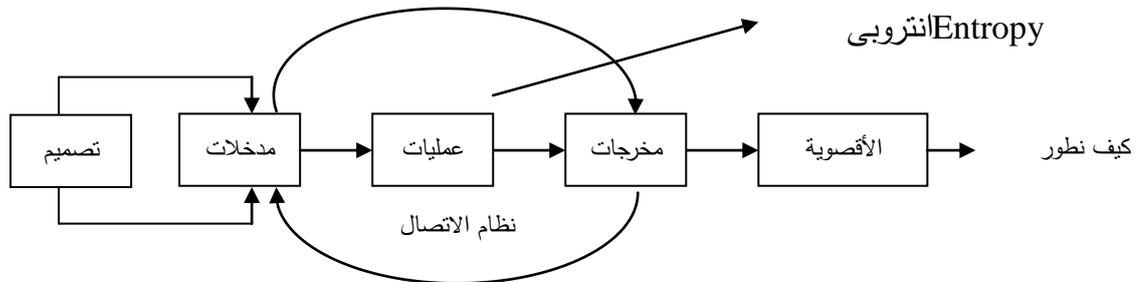
3 - برنامج مرحلة الأساس يقصد به في هذه الدراسة البرامج التي أعدتها كليات التربية بهدف اكساب الطلاب المعلمون المهارات التعليمية لمزاولة مهنة التدريس بمرحلة الأساس السودانية من منظور تكنولوجيا التعليم .

خلفية الدراسة : تكنولوجيا التعليم : أكد حيدر (4) أنّ تكنولوجيا التعليم هي منهجية في التفكير في حل المشكلات وإنماء وتطوير المستويات وتخطيط وتصميم العملية التعليمية وترقية مردوداتها باستخدام الطريقة النظامية . وقدمت كلّ من سيلز ورينتشي (5) تعريفاً لتكنولوجيا التعليم ينص على أنّها (النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقييمها من أجل التعلّم)، وقد أوضحتنا كذلك أنّ هذا التعريف نزع إلى تفسير الوسائل على أنّها عمليات ومصادر والأسلوب النظامي على أنّه مكونات التصميم، التطوير، الاستخدام، الإدارة والتقييم، وهذا يعكس بدوره تطور تكنولوجيا التعليم من حركة إلى مجال ومهنة، كما يعكس مساهمات هذا المجال في النظرية والتطبيق . ويرى الباحثان أنّ مفهوم تكنولوجيا التعليم تبلور في القرن العشرين عبر مسألتين هما استخدام الوسائل التكنولوجية والمعدات والأجهزة وموادها في التعليم وأنّها منهجية في التفكير حول حل المشكلات وإنماء المستويات وتخطيط وتصميم كل العملية التعليمية وترقية مردوداتها باستخدام تطبيقات العلوم المختلفة وأسلوب النظم والوسائل التكنولوجية من معدات وأجهزة ومواد باتجاه تفريد التعليم، وفي أواخر القرن العشرين رجحت المسألة الثانية وأصبح التفكير منصباً على العملية، وأصبح ينظر إلى تكنولوجيا التعليم بأنّها النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وتقييمها وإدارتها من أجل التعلّم، وبذلك أصبحت تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي هما اللغة التي يمكن التعامل من خلالها مع متطلبات القرن الحادي والعشرين لما يتمتع به من سيطرة علمية شاملة على كل عناصر العملية التعليمية، ففي الوقت الذي كنا نرفض فيه اعتبار تكنولوجيا التعليم على أنّها استخدام معدات وأجهزة تكنولوجية لم تصم أصلاً للتعليم والتعلّم، فإننا اليوم نقبل بهذه التكنولوجيا الاتصالية والمعلوماتية التي بدأت تقترب باستمرار من مفهوم تكنولوجيا التعليم حينما انتقلت من طور النقل إلى دور التفاعلية، ولكن من الثابت أنّ هذه التكنولوجيا الحديثة مهما تطورت وستتطور فإنّها ستبقى تحت سيطرة تكنولوجيا التعليم طالما أنّها تتعامل مع حالة إنسانية .

التصميم التعليمي : يُعدّ التصميم التعليمي علماً مهماً وضروري وأساسي لأنّه يمثل حلقة الوصل بين نظريات التعليم والتعلّم وتطبيقاتها في المجال التعليمي، فمن خلاله تحدد شروط التعلّم ومواصفات التعليم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بكفاءة (6) . يرى جيرولد كيمب (7) أنّ التصميم التعليمي من المجالات الجديدة التي ظهرت أواخر السبعينيات من القرن الماضي والتي تستند إلى تكنولوجيا تعليمية تطبق مدخل النظم في تصميم برامج تعليمية تربوية على نحو مباشر . وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التصميم التعليمي وضرورة

اكساب الطلاب المعلمين مهاراته بكافة أشكالها وتدريبهم عليها (عبدالعاطي) (8) (عبد الحميد) (9) . ويرى خميس (10) أن معظم برامج الإعداد المهني للمعلمين تخلو من وجود مقررات في التصميم التعليمي مستنداً إلى دراسات أكدت أن 89% من المؤسسات التربوية بحاجة إلى برنامج في التصميم التعليمي لأن معظم جهود الإصلاح التعليمي ما تزال قديمة وغير مترابطة وذلك لعدم وجود تطبيقات ملموسة للتصميم المنظومي للتعليم على أرض الواقع . أما أحمد (11) فقد أشارت إلى أن التصميم التعليمي هو أساس توظيف التكنولوجيا في التعليم وهو يمثل خطوات إجرائية منظمة تعمل على إدخال التكنولوجيا إلى التعليم على أساس منهجي يتكون من مجموعة من الخطوات متجسدة في النظرية والتحليل والتقييم والانتاج . يرى قطامي (12) أن التصميم التعليمي ما هو إلا هندسة للموقف التعليمي وأنه يمثل الإجراءات التي تتعلق باختيار المواد التعليمية من أدوات ومناهج وبرامج ومحتوى يراد تصميمها وتحليلها وتطويرها وتقويمها بهدف تصميم مناهج تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة منه بطريقة أفضل وأسرع، وتناول كذلك عناصر محتوى تصميم البرنامج التعليمي بأنها تنحصر في الأهداف التربوية العامة، خصائص المتعلمين واستعداداتهم وامكانياتهم وقدراتهم، محتوى المادة الدراسية، القياس القبلي والنشاطات والإجراءات التي يستخدمها المعلم من أجل تحقيق الأهداف، الخدمات التعليمية المساندة والتقويم والذي يكون شاملاً لكل الخطوات . أما سيلز وريتشي (13) فقد أشارتا إلى أن التصميم هو عملية تحديد شروط التعلم والمبتغي منه هو ابتكار استراتيجيات ومنتجات علي المستوى الشامل كالبرامج والمناهج وعلي المستوى المحدود مثل الدروس والموديول وأكدت علي أن هذا التعريف يتفق مع التعريفات الحالية للتصميم والتي تشير إلى تحديد المواصفات التعليمية إلا أنه يختلف عنها في أن التركيز موجه نحو شروط التعلم بدلاً من مكونات النظام التعليمي، وبذلك تم توسيع نطاق التصميم التعليمي من تصميم مصادر التعلم أو المكونات الفردية للنظم إلي التصميم الشامل للبيئات والنظم التعليمية . وقد بين كل من حسنين وكمثور (14) أن التصميم التعليمي لا يترك للنظام مجال للاختيار العشوائي للمدخلات وذلك من خلال التصميم للمدخلات وتحديد نوع المدخل والعمليات التي يتعرض لها في ضوء المخرجات المطلوبة . ويرى الباحثان أن التصميم للمدخلات يستوجب وجود معالجات معمارية لها وعملية اختيار قصدية، وفي هذا السياق يتم تحديد المدخل والاطار النظري بموجب خصائص المدخل وبذلك تدخل تكنولوجيا التعليم في النظام التعليمي كعملية خارجية للسيطرة على الجوانب المادية والتنظيمية من خلال التصميم وقد سعى الباحثان لتوضيح ذلك في الشكل التالي:

يوضح تكنولوجيا التعليم كعملية خارجية من خلال التصميم



وبناءً على ذلك يرى الباحثان أنّ أهمية التصميم التعليمي تكمن في تحقيق الغاية العظمى لتكنولوجيا التعليم وهي كيف تطور *How to develop* وهي تحقيق الأقصوية *Optimization* من كل عنصر من عناصر الموقف التعليمي من خلال احتياجات المتعلمين وخصائصهم ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تطوير مستويات أداء المعلمين والارتفاع بمستوى مهنة التدريس ككل من خلال تصميم العمليات الخاصة بكل موقف . وهكذا يكون للمعلم دوراً أساسياً ورئيساً في العملية التعليمية حيث يقوم بإدارة تنفيذ المصمات التعليمية في الموقف التعليمي آخذاً في الاعتبار المستجدات التي تطرأ وتؤدي إلى إجراء بعض التغييرات أثناء التنفيذ وهذا ما ويشير بوضوح تام إلى أهمية تأهيل وتدريب طالب كلية التربية أساس في مجال تكنولوجيا التعليم لتحقيق الفائدة القصوى من هذه المصمات والمستجدات في المواقف التعليمية.

برنامج إعداد معلم مرحلة الأساس : يؤكد كثير من التربويين واختصاصيي تكنولوجيا التعليم في مختلف دول العالم على أنّ نجاح العملية التعليمية بمحتواها العام وبكل أبعادها وما تنطوي عليه من مكونات ستظل أمراً مشكوكاً فيه ما لم يُعدَّ ويُهَيَأَ لها معلماً كفاء يوجهها في الإطار الصحيح . فقضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تصدى لها كثير من الدراسات التربوية محلية كانت أم عربية نظراً إلى أنّ الإعداد التربوي له تأثير على فاعلية المعلم عن طريق اكتسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، فقد ركزت مهنة التعليم في العصر الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنظمة وحتى يصبح إعداد المعلم سليماً فلا بد أن يكون هناك توازن بين الجانب النظري والعملي في الإعداد التربوي (15) . أما شقور (16) فقد تناول أهمية مجال تكنولوجيا التعليم في إعداد المعلم حيث أشار إلى أنّ الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تعقدتها المؤسسات التعليمية ركزت في توصياتها على ضرورة تفعيل وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية لما لهذه التكنولوجيا من أثرٍ فعّال في تحسين هذه العملية ورفع مستوى تحصيل المتعلمين مؤكداً أنّ النظر إلى مجال تكنولوجيا التعليم تجاوز الأجهزة والمعدات والمواد التي يستخدمها المعلمون والمتعلمون، وأصبح ينظر لمجال تكنولوجيا التعليم على أنّه عملية منهجية منظمة في تصميم عمليتي التعليم والتعلّم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة تستند على الأسس النظرية ونتائج الأبحاث في مجالات المعرفة المختلفة لتسخير الامكانيات البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعلّم فعّال . وقد أوضح حمادنة (17) أنّ برامج إعداد المعلم مهما اختلفت فإنّها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي أجزها في مواد عامة (الإعداد الثقافي)، مواد التخصص (الإعداد الأكاديمي) المواد التربوية (الإعداد التربوي) والذي يمثل أهم المجالات التي تتشكل منها برامج إعداد المعلم والذي يتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس ومن ثمّ احاطة الطالب المعلم بالأهداف التعليمية والتربوية وأساليب التدريس الحديثة وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم والاحاطة كذلك باخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم وآخر الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وأخيراً التربية العملية (الإعداد المهني) والذي يجعل الطالب في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله . وقد تطرق أبو شاويش (18) إلى العديد من المبادئ التي تُعنى بتدريب المعلم وإعداده مؤكداً أنّها ذات نتائج فعّالة على التعلّم وعلى المؤسسة التربوية بل على المجتمع بآثره أجزها في اعتماد نموذج نظري للتدريب، وضوح وتحديد أهداف التدريس، تلبية الحاجات المهنية للمتعلمين، توجه برنامج الإعداد نحو الكفايات التعليمية، أن يحقق البرنامج التوافق بين الأفكار النظرية والعملية استثمار البرنامج لنتائج البحوث والدراسات العلمية إضافةً إلى استثمار تكنولوجيا التعليم بالانتفاع من الوسائط التكنولوجية وتوظيفها

مثل مختبرات اللغة والتعليم المصغر . ومن خلال التتبع لبرنامج إعداد المعلمين ببرنامج مرحلة الأساس كلية التربية جامعة الخرطوم نجد أن برامج الإعداد تتضمن بعض المساقات التي تعنى بمجال تكنولوجيا التعليم كالمدخل إلى التقنيات التعليمية والتقنيات المتقدمة (التصميم التعليمي) والحاسوب في التعليم وهي اجبارية لكل المتعلمين حيث يتم فيها تقديم الكفايات التكنولوجية التي من شأنها إثراء العملية التعليمية وبذلك أصبح مجال تكنولوجيا التعليم مكون رئيس من مكونات إعداد المعلمين وأن الاهتمام به من شأنه الارتقاء بالعملية التعليمية كاملة .

الاتجاهات : يرى المغيصيب (19) أن أهمية الاتجاهات تتبع من أهمية وظائفها حيث تعمل كوسيط بين العمليات النفسية من جانب وبين السلوك العلني من جانب آخر، وهي بذلك تشكل محددات موجّهة وضابطة للسلوك كما تسهم في تنظيم اهتمامات ومعلومات الفرد عن العالم المحيط به . وقد حظيت الاتجاهات باهتمام القائمين على المؤسسات الإنتاجية والتعليمية لما لها من أهمية وتأثير في حياة الأفراد بشكل عام ولدورها في الإرتقاء بالنشاط الإنساني وتحديد مدى الإقبال عليه أو العزوف عنه ومن ثم التنبؤ بالسلوك وإمكانية التحكم فيه وبالتالي العمل على تعديله بما يتفق ومصلحة الفرد والجماعة (20) . ويرى راجح (21) أن معظم الباحثين قد يتفقون على أن الاتجاه هو استعداد وجداني معرفي ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو شتى المواضيع ويتضمن حكماً عليها بالرفض أو القبول . مما سبق يمكن أن نعرّف الاتجاه نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج الأساس بأنه مفهوم يعبر عن مجموع استجابات الدارس نحو تصميم برامج مرحلة الأساس التي استندت على أسس ومبادئ تكنولوجيا التعليم وتحديد مدى استجابة الدارس تجاه هذه البرامج من حيث القبول والرفض .

الدراسات السابقة تشير مراجعة الأدبيات التربوية وأدبيات تكنولوجيا التعليم إلى العديد من الدراسات السابقة وذات الصلة فقد أجرى حمادنة (22) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تقدير درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي معتمداً على استبانة طُبقت على عينة قوامها (105) من الطلاب شملت كل مجتمع الدراسة . بينت الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم جاءت متوسطة، وأن هناك أثر لمتغير المعدل التراكمي لصالح جيد جداً فأعلى، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم بما يتناسب ومعايير ضمان الجودة المحلية والعالمية مع توظيف هذه المعايير في مكونات وعناصر برنامج الإعداد كأسلوب إداري حديث يسهم في تطويرها. أما دراسة الطائي والسليفاني (23) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية التصميم التعليمي التعلّمي وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم . وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي معتمدين على تصميم المجموعات المتكافئة، مجموعة تجريبية درست وفق تصميم تعليمي من خلال نموذج جيرلاك وإيلي وأخرى ضابطة وفق الطريقة التقليدية، كما تم تطبيق استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهي ذات عينة الدراسة والمكونة من (162) من المشرفين، بينت الدراسة أن اتجاهات المشرفين الأكاديميين موجبة نحو استخدام شبكة الإنترنت في التعليم بجامعة القدس المفتوحة، كما أنها لم تظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو هذا الاستخدام تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والوظيفي والبرنامج الأكاديمي وسنوات خبرتهم التدريسية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بإقامة الدورات التدريبية الإلزامية للمشرفين الأكاديميين بغرض تعزيز مهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات مع التأكيد على حتمية استخدام البريد الإلكتروني . وفي دراسة أخرى تناول شقور (24) واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس في

محافظة نابلس . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة طُبقت على عينة قوامها (545) منها (283) معلماً و(262) معلمة بنسبة 17% من مجتمع الدراسة . بيّنت الدراسة أنّ واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم كان مرتفعاً وموجباً، كما أنّ هناك أثر لمتغير الخبرة في تقييم المعلم الفلسطيني لبرامج إعداد المعلم في مجال تكنولوجيا التعليم بينما لم يوجد أثر لمتغير الجنس في هذا التقييم . وقد أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على الجوانب والتطبيقات العملية في مساقات تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلمين مع الاستفادة من الكفايات التكنولوجية التي تمّ إعدادها عربياً ودولياً في تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات ومعاهد إعداد المعلمين . وبالمقابل فقد تناولت **محمد (25)** في دراستها التعرف على مفهوم مجال تكنولوجيا التعليم في برنامج إعداد المعلمين والوقوف على الكفايات المهنية والاتجاهات الحديثة والمعايير التي بني عليها برنامج إعداد المتعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم والوقوف على مقدار توظيف هذه التطورات والمستحدثات في برامج الإعداد والتعرف على اتجاهات الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم واستخداماتها في العملية التعليمية . وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي معتمدة على استبانتين طُبقتا على عينة قوامها (240) من طلاب البكالوريوس المستوى الرابع و(175) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية السودانية . بيّنت الدراسة أنّ توظيف التطورات والمستحدثات التكنولوجية في برنامج إعداد المعلمين يرتكز على أسس ومعايير تكنولوجيا التعليم . وقد أجرى **الشيخي (26)** دراسة هدفت إلى إعداد استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات وتوظيفها في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام 2010م بالمملكة العربية السعودية . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة طُبقت على عينة قوامها (161) تربوي من كلا الجنسين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، خلصت الدراسة إلى إعداد استراتيجية مقترحة يمكن توظيفها في تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات، وقد أوصت الدراسة بتوظيف الاستراتيجية المقترحة في تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات. أما دراسة **حسنيين (27)** فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات الدارسين عن بعد نحو ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم في كليات التربية السودانية التي تبنت نظام التعلّم عن بعد ، وذلك في برامج ومقررات هذا النظام . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة طُبقت على عينة قوامها (218) دارساً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1105) من كليات التربية بجامعة السودان المفتوحة والزعيم الأزهرى وبخت الرضا بيّنت الدراسة أنّ هناك اتجاهات ايجابية لدى الدارسين عن بعد نحو توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد إضافة لوجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التعليم المفتوح، وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز لتكنولوجيا التعليم يُعنى بتوظيف تكنولوجيا التعليم وأن يشمل قسماً لتصميم المواد التعليمية يضم الخبراء والاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم يلزمون مُعدي المواد التعليمية ثمّ متابعة مراحل الانتاج المختلفة للمواد التعليمية . ونظرت دراسة **الشرعي (28)** إلى معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانة طُبقت على عينة قوامها (200) طالباً وطالبة من مجتمع البحث البالغ عددهم (991) من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للعام الدراسي 2008-2009، بيّنت الدراسة أنّ مجالات الدراسة من محتوى دراسي ، طرائق تدريس ، تربية عملية ومعاملات مادية وإدارية بأنّها متفاوتة وهي بشكلٍ عام جيّدة وكانت فوق المتوسط مما يؤكد على أنّ برنامج إعداد المعلم بكلية التربية يسير نحو التطوير والتحسين وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات النوع والتخصص،

وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود هيئة واحدة تكون مسئولة عن وضع السياسة العامة واللوائح التنظيمية والإدارية لبرامج إعداد المعلمين، وأن يشتمل منهج إعداد المعلمين على مقررات الثقافة العامة، الجانب المهني والجانب التخصصي على أن يتم تخطيط هذه البرامج بطرق تكاملية. أما دراسة لو وبورستورف (29) فقد هدفت إلى الاهتمام بالاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والذي أصبح أكثر أساليب التعليم شيوعاً بالجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من 113 طالباً طبقت عليهم استبانة للتعرف على ادراكاتهم وقناعاتهم بالتعليم الإلكتروني، وأوضحت نتائج الدراسة أن 88% من أفراد العينة أظهروا اتجاهات إيجابية وخبرات موجبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، ونصح 79% منهم الآخرين باستخدام هذا النوع من التعليم، بينما تركزت أوجه قصور هذا النوع من وجهة نظر الطلاب في الحاجة إلى المزيد من التواصل مع المعلمين والطلاب الآخرين حيث اقترحت الإناث المزيد من التواصل مع المعلمين ووضوح تعليمات الاستخدام، بينما طلب الذكور والطلاب الأصغر سناً المزيد من التواصل مع الطلاب الآخرين. وتناولت دراسة فرانك، ريتش وهمفيس تحليل العمليات التي يمر بها الطلاب أثناء تلقيهم للتعليم عن بُعد باستخدام البريد الإلكتروني، ومعرفة مدى أثره على عملية التعلم. استخدم الباحثون المدخل البنائي للتدريس الذي يتبنى استراتيجية التعلم الذاتي عن طريق المحاولة والخطأ أثناء استخدام الطلاب لبرامج الكمبيوتر المحددة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة والذين تتراوح أعمارهم من 11-12 عاماً، مع تقديم تعليمات واضحة للمعلمين أثناء البرنامج وإرسالها لهم عبر البريد الإلكتروني وانحصر دور المعلم في إدارة ومراقبة التلاميذ والرد على أسئلتهم عن أي غموض يواجهونه في فهم المادة من خلال الإنترنت، بينت الدراسة أن التلاميذ في تلك الأعمار يجدون صعوبة كبيرة في التعليم عن بُعد باستخدام الكمبيوتر، وأكدت في ذات الوقت على أهمية الاتصال المباشر بين المعلم والتلاميذ في هذه المرحلة (30). أما دراسة مصطفى (31) فقد هدفت إلى التعرف على المؤشرات التخطيطية للحاجة القائمة لإستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم لتطوير برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على استبانتين طبقت الأولى منهما على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية قوامها (38) والأخرى على طلاب البكالوريوس قوامها (96) من الطلاب، خلصت الدراسة إلى أن برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية يفتقر إلى توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم حيث أفادت استجابات أعضاء هيئة التدريس بضرورة التخطيط لاستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم في تطوير برامج إعداد المعلمين بالكلية، كما أفادت استجابات الطلاب بأن الأوضاع التدريسية الراهنة تفتقر إلى استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مراكز لتكنولوجيا التعليم بغرض التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية لاستيعاب واستخدام الصيغ التكنولوجية التي تساعد على ترقية العملية التدريسية. وقد أجرى بامبلا (32) دراسة هدفت إلى تزويد المعلمين بمهارات استخدام الكمبيوتر خلال إعدادهم قبل الخدمة للإستفادة منها في عملية التعليم والتعلم بجامعة نبراسكا. وقد استخدم الباحث الملاحظة والمقابلة واستعراض الوثائق كأدوات لجمع المعلومات للثلاث مستويات التعليمية الأساسية والمتوسطة والثانوية، بينت الدراسة أن هناك قصور واضح في مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وفي برامج تزويد المعلمين بهذه المهارات، وأوصت الدراسة بضرورة أن تقدم برامج إعداد المعلم في كليات التربية والجامعات مقررات عن تكنولوجيا التعليم بما تتضمنه من موضوعات تتعلق بالكمبيوتر التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة : تتفق الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، وتناولها عينة من الطلاب من كلا الجنسين وتناولها اتجاهات الطلاب مع تركيزها مع غيرها من

الدراسات السابقة على أهمية التصميم التعليمي إضافةً إلى تركيزها مع غيرها من الدراسات السابقة على أهمية استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وإشارتها مع غيرها من الدراسات السابقة إلى أهمية إعداد برامج معلم مرحلة الأساس بشكلٍ يتوافق مع التطور العلمي والتكنولوجي . تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في قياسها لاتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو تصميم برامج إعدادهم بتوظيف تكنولوجيا التعليم من خلال إنشاء مركز لتكنولوجيا التعليم تقع عليه مسئولية هذا التوظيف إضافةً لمراكز دراسية و تصميم مصادر التعلّم ووسائل الاتصال كأساسيات لهذا التوظيف. يتضح من الدراسات السابقة أنّ هناك غزارة في الدراسات التي بحثت في إعداد معلم مرحلة الأساس والدراسات التي سعت لاستخدام تكنولوجيا التعليم مقابل ندرة في الدراسات التي سعت لدراسة اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس لتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم في برامج الإعداد بالأفاده من التصميم التعليمي، أسسه ومرتكزاته. ومما لا شك فيه أنّ الدراسة الحالية قد أفادت من هذه الدراسات ليس من حيث مراجعتها بل من حيث المحاور التي ركزت عليها والإجراءات التي اتبعتها والأدوات التي استخدمتها وكانت بمثابة قاعدة انطلقت منها هذا الدراسة إذ بجانب إثرائها للجانب النظري كانت دليلاً استرشد به الباحثان وأعانهما على تناول أهم المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات.

إجراءات الدراسة : منهج الدراسة : اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .
مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية بالفرقتين الثالثة والرابعة من كلا الجنسين خلال العام (2010-2011) والبالغ عددهم (1968) حسب سجلات مكتب الشؤون العلمية بجامعة السودان المفتوحة ومكتب المسجل بكلٍ من كلية التربية بجامعة الخرطوم، كردفان وبخت الرضا بالخرطوم، وقد قام الباحثان باقضاء الدارسين من الفرقتين الأولى والثانية على أساس أنهم لم يتعرفوا بعمق على مفاهيم تكنولوجيا التعليم بدرجة تمكّنهم من إصدار إفادات تحدّد اتجاهاتهم نحوها بصورة موضوعية .

أداة الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان استبانة مغلقة مكونة من (33) عبارة صُممت وبُنيت وطُورت بالرجوع إلى أدبيات تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي وبرامج إعداد المعلمين والدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع البحث وخاصةً دراسة كلٍ من (حمادنة)، (أبو شاويش)، (شقور)، (الحراشنة)، (فرانك، ريتش وهمفيرس) و(مصطفى).

صدق أداة الدراسة : للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرض الصورة المبدئية للاستبانة على ثمانية محكمين جميعهم من أساتذة الجامعات الحاصلين على درجة دكتوراه في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج بهدف فحص ومراجعة عناصر هذه الاستبانة وتحديد : سلامة الصياغة اللغوية، وضوح العبارات من حيث المعنى المُضمّن في كل عبارة والحكم على مدى ملائمة العبارات لاستخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس، اتفق المحكمون على أنّ عبارات الاستبانة ملائمة، وكانت محصلة التحكيم ضرورة حذف عبارة برنامج معلم مرحلة الأساس بكل عبارات الاستبانة معللين ذلك بأن قبول الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس لا يقف فقط على معلمي مرحلة الأساس بل يشمل قبول الطلاب من المرحلة الثانوية مباشرة وقد تم حذف هذه العبارة بكل فقرات الإستبانة، كما أشاروا أيضاً إلى ضرورة حذف جملة (بالكلية التي أدرس بها) لأن الاستبانة تهدف إلى قياس الاتجاه وليس الواقع، ولذا قام الباحثان بحذف هذه المفردات من كل الاستبانة، كما أشار معظم المحكمون إلى ضرورة إستبدال مصطلح التعليم المصغّر والاستعاضة عنه بالتدريس المصغر. الدراسة الاستطلاعية للاستبانة: لإجراء الدراسة

الاستطلاعية قام الباحثان باختبار (50) من الدارسين من طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم (برنامج مرحلة الأساس) من المستوى الثالث والرابع عن طريق ما يسمى بالعينة العشوائية . وبعد مراجعة إجابات أفراد العينة الاستطلاعية تم استبعاد أربعة لعدم اكتمال الإجابة عليها تم إدخالها الكمبيوتر لتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS :

أ/ الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية : قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط (سبيرمان) بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يوضح معاملات ارتباط (سبيرمان) بين درجات كل بند من بنود الإستبانة والدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط						
1	0.334	10	0.209	19	0.673	28	0.127
2	0.338	11	0.488	20	0.450	29	0.673
3	0.489	12	0.070	21	0.229	30	0.686
4	0.180	13	0.195	22	0.731	31	0.454
5	0.389	14	0.500	23	0.163	32	0.522
6	0.673	15	0.023	24	0.519	33	0.436
7	0.673	16	0.681	25	0.592	34	0.654
8	0.673	17	0.487	26	0.673	35	0.285
9	0.591	18	0.428	27	0.085	36	0.159

يتضح من الجدول السابق أنّ البنود التي لها إرتباطات صفرية هي البنود التي تحمل الأرقام (12، 15، 27) وقام الباحثان بحذف هذه البنود ومن ثم تكون الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (33) عبارة فقط .

ب/ **معامل الثبات:** تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split half) للصورة النهائية للاستبانة والمكونة من (33) عبارة، فكان أن بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة (0.76) ومعامل الثبات سبيرمان - براون (0.86) وهي قيمة عالية تدل بوضوح على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وعند تطبيق حساب معامل الصدق الذاتي من خلال معامل الثبات فقد بلغ معامل الصدق (0.93) وهي قيمة عالية تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

عينة الدراسة الميدانية : تم اختيار عينة الدراسة الميدانية من الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية بجامعة (الخرطوم، السودان المفتوحة، الرضا و كردفان) عن طريق ما يعرف بالعينة المقصودة، وقد بلغ حجم العينة المختارة من الدارسين عند التوزيع (500) واكتفى الباحثان بعدد (423) نسبة لعدم اكتمال إجابات (77) من المفحوصين.

نتائج الدراسة ومناقشتها : أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس (بم تتصف السمة العامة لاتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج هذه المرحلة ؟) للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار الإشارة Sign Test لمعرفة ما إذا كانت متوسط الاستجابة قد وصلت إلى درجة الحياد وهي 2 أم لا، وتم كذلك حساب المتوسطات الحسابية والنسبية لتقديرات

اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج اعدادهم ، والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

جدول رقم (2) المتوسط الحسابي والنسبي لاستجابات المفحوصين ومستوى الدلالة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	مستوى الدلالة
1	أعتقد أنّ برامج معلم مرحلة الأساس بالكلية التي أدرس بها تعمل على تشجيع النقاش والحوار.	3.087	77.18 %	0.000
2	متدرّجة من البسيط Modules تصميم المادة التعليمية على شكل وحدات نمطية إلى المعقد ببرنامج مرحلة الأساس أفضل من تصميمها بالطرق التقليدية.	3.253	81.33%	0.000
3	أرى أنّ برنامج مرحلة الأساس يعمل على تنمية قدرتي على التعلّم الذاتي.	2.863	71.58%	0.000
4	أفضّل برنامج مرحلة الأساس الذي لا يلزمني بترك مدرستي والتفرغ للدراسة	2.319	57.98%	0.627
5	أعتقد أنّ برنامج محلة الأساس يعمل على التساؤل في مختلف أنماط التفكير	2.965	74.13%	0.000
6	أعتقد أنّ برنامج مرحلة الأساس لا يجعلني أستقى معلوماتي من مصادر مختلفة	2.291	57.28%	0.145
7	أفضّل المحتوى التعليمي ببرنامج مرحلة الأساس لأنه يقوم على تحديد الناتج المطلوب تحت شروط معينة ثم البحث عن الطريقة التي تحقق هذا الناتج	2.811	70.28%	0.000
8	لا أرى أنّ برنامج مرحلة الأساس له القدرة على التعامل مع أعداد كبيرة من الدارسين في وقت واحد	2.240	56.00%	0.003
9	يعمل برنامج مرحلة الأساس على تنمية مهارتي على الابتكار مع توظيف الإمكانيات المتاحة لي	2.991	74.78%	0.000
10	أفضّل الرسالة التعليمية ببرنامج مرحلة الأساس لأنها تعتمد على طبيعة الموضوع الدراسي	3.218	80.45%	0.000
11	أرى أنّ برنامج مرحلة الأساس يعمل على تنمية إتجاهي نحو التركيز على النتائج السلوكية مقارنة بالنتائج المعرفية	3.086	77.15%	0.000
12	أعتقد أنّ الرسالة التعليمية في برنامج مرحلة الأساس تتضمن توظيف مبادئ الإنتباه والإدراك والتذكّر حتى يتم الإتصال الهادف بيني وبين المعلم	3.208	80.20%	0.000
13	يعمل برنامج مرحلة الأساس على تنمية مهارات الإبداع لدى مع توظيف الإمكانيات المتاحة لي	3.002	75.50%	0.000
14	يعمل برنامج مرحلة الأساس على تنمية إتجاهي إيجابياً نحو الجودة الشاملة من خلال المادة التعليمية ذات الجودة العالية والمراجعة المستمرة	2.953	73.74%	0.000
15	برنامج معلم مرحلة الأساس له القدرة على عرض المواد التعليمية كمبيوترياً	1.991	49.78%	0.041
16	أعتقد أنّ برنامج معلم مرحلة الأساس غير تقليدي	2.714	67.85%	0.000
17	أرى أنّ برنامج معلم مرحلة الأساس لا يراعي الفروق الفردية لنا كدارسين وفقاً لسرعتنا الذاتية	1.780	43.50%	0.001
18	أرى أنّ الكمبيوتر والإنترنت ببرنامج مرحلة الأساس يوفر لي مواد أكثر فاعلية	2.291	57.28%	0.015
19	لا أرى أنّ المادة التعليمية في برنامج مرحلة الأساس تعرض بشكل يتضمن وسائل	2.109	60.73%	0.697

إيضاحية			
20	الأسئلة التي تتضمنها الوحدات التعليمية في برنامج مرحلة الأساس تساعدني في تقويم أدائي ذاتياً	2.986	74.65%
21	التواصل غير المباشر بيني وبين المعلم ببرنامج مرحلة الأساس لا يقلل من تحصيلي الأكاديمي	2.244	56.10%
22	يتضمن تطوير المادة التعليمية ببرنامج مرحلة الأساس تنوعاً في التقنيات (تقنيات : طباعة، سمعية، مرئية)	2.414	60.35%
23	التعليم التعاوني يمثل أهم الإستراتيجيات المتبعة في برنامج مرحلة الأساس	2.714	67.85%
24	التقويم ببرنامج مرحلة الأساس لا يستهدف التطوير بل مجرد القياس	2.246	56.29%
25	أرى أن استخدام الوسائل الإلكترونية في برنامج مرحلة الأساس غير نظم الإتصال بين المعلم والمتعلم والإدارة	2.494	64.35%
26	التقويم ببرنامج مرحلة الأساس لا يستهدف التحسين لكل مكونات البرنامج	1.868	46.70%
27	أسلوب حل المشكلات يمثل إحدى الإستراتيجيات المتبعة في برنامج مرحلة الأساس	2.991	74.78%
28	أفضل برنامج مرحلة الأساس لأنّ تقويمى فيه يمثل أهم مصادر المعلومات حول مدى فاعلية التدريس	3.104	77.60%
29	أفضل برنامج مرحلة الأساس لأنه يتضمن برنامج تدريبي عالي الجودة	2.879	71.98%
30	عرض مواقف المتعلمين التدريسية المصوّرة بالفيديو في برنامج مرحلة الأساس لا تساعدني على تصويب أخطائي التدريسية	1.721	43.03%
31	برنامج مرحلة الأساس يساعدني على الإنفتاح على المعرفة والثقافة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصال	2.738	68.45%
32	أفضل الطريقة الإستكشافية في برنامج مرحلة الأساس لأنها تمثل استراتيجية حديثة	2.903	72.58%
33	أعتقد أنّ أساليب التدريس في برنامج مرحلة الأساس لا تجعلني متلقياً للمعرفة فقط	2.442	61.50%
	المتوسط الحسابي الكلي والنسبي	2.634	65.85%

من الجدول رقم (3) تبين لنا استجابات الدارسين كانت ذات دلالة إحصائية انحصرت بين مستوى قيمة احتمالية (0.000 و 0.041) مما يدل على أنّ متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارات قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أنّ هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارات ماعدا العبارات التالية :

4 - المتوسط الحسابي لهذه العبارة (2.319) والمتوسط النسبي (57.98%) بقيمة احتمالية بلغت (0.627) لذلك تُعدّ هذه العبارة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) مما يدل على أنّ متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أنّ هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة . ويعزو الباحثان سلبية اتجاهات الدارسين بالبرنامج تجاه هذه العبارة إلى أنّ التعلّم عن بعد لا يلبي حاجاتهم، وأنّه ينظر إليه بشكلٍ دوني وليس باعتبار أنه نمط تعلّم ذاتي يقوم على الفصل الزماني والمكاني بين المعلم والمتعلم ورم الهوة بينهما بتصميم المادة التعليمية بكيفية تمكن المتعلم من التفاعل مع المادة التعليمية بدرجة تعينه في الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية، وقد ترجع هذه السلبية إلى أنّ التعلّم عن بُعد نمط تعليمي يتيح

لهم إمكانية التعامل مع الكثير من الوسائط الاتصالية الحديثة كالإذاعة والتلفزيون والكمبيوتر والإنترنت والتي يجهلون التعامل معها ومن ثم شكّلت حاجزاً بينهم وبينها.

6 - المتوسط الحسابي لهذه العبارة يساوي (2.291) والمتوسط النسبي (57.28%) بقيمة احتمالية بلغت (0.145) لذلك تُعدّ هذه العبارة غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05) مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أنّ هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة . ويعزو الباحثان سلبية اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية نحو هذه العبارة إلى أنّ برنامج مرحلة الأساس يعتمد على أسلوب التلقين من خلال المحاضرات التي تهدف إلى الحفظ والاسترجاع في معظم كليات التربية السودانية التقليدية الأمر الذي لا يشبع رغبة الدارسين في استقاء المعلومات من مصادر متعددة كما هو الحال في أنماط التعليم التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم التي تتيح للمتعلم الحصول على المعلومات من خلال المواد المطبوعة والمسجلة على أشرطة الكاسيت والأقراص المدمجة والإنترنت وغيرها . وربما ترجع هذه السلبية إلى عدم رضا الدارسين بالبرنامج عن عدم تعاملهم مع الوسائط الاتصالية الحديثة التي يمثل التعامل معها أحد التحديات التي تواجه العصر .

19 - المتوسط الحسابي لهذه العبارة يساوي (2.109) والمتوسط النسبي (60.73%) بقيمة احتمالية بلغت (0.697) لذلك تُعدّ هذه العبارة غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05) مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أنّ هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة. ويعزو الباحثان سلبية استجابات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس تجاه هذه العبارة إلى أن أسلوب المحاضرة المستخدم بصورة أساسية في برنامج مرحلة الأساس عادة ما يهتم بالمعلومات الشفهية واستخدام السبورة بطريقة تقليدية تخلو من تقننتها وإغفال التقنيات التعليمية الحديثة، وقد ترجع هذه السلبية إلى أنّ برنامج مرحلة الأساس في معظم كليات التربية السودانية لم يصمّم بناءً على أسس التصميم التعليمي الذي حوّل التعليم الزمري إلى نمط التعليم الذاتي الذي يعرض المادة التعليمية مطبوعة أو منقولة عبر الوسائط التعليمية ومتضمنة للعديد من الوسائل الإيضاحية من جداول وإحصاءات ورسوم وصور وغيرها أو ما يسمى بالمنهج التدعيمي، ولانعدام هذه الوسائل الإيضاحية كانت استجابات الدارسين تجاه هذه العبارة سالبة .

21 - المتوسط الحسابي لهذه العبارة يساوي (2.244) والمتوسط النسبي (56.10%) بقيمة احتمالية بلغت (0.098) لذلك تُعدّ هذه العبارة غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05) مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أنّ هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة . ويعزو الباحثان سلبية استجابات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس تجاه هذه العبارة إلى أنّ التواصل غير المباشر بين المعلم والمتعلم من المميزات الأساسية لنمط التعلم عن بُعد الذي يتزايد في تصميم مواد دور الوسائل الإيضاحية فيها لردم الفراغ الذي يوجد غياب المعلم ، لاعتبار أنّ تصميم المواد التعليمية في هذه النمط يقوم على أسس التعلم الذاتي الذي لا يُستخدم في غالبية كليات التربية التي لها برنامج لمرحلة الأساس لذا كانت استجابات الدارسين سلبية . وربما ترجع هذه السلبية إلى عدم المعرفة العميقة للدارسين بالبرنامج بمعظم كليات التربية السودانية لمفهوم التعلم الذاتي وكيفية تصميم مواد التعليمية وكيفية زيادة التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية لذا جاءت استجاباتهم على هذا النحو .

24 - المتوسط الحسابي لهذه العبارة يساوي (2.246) والمتوسط النسبي (56.29%) بقيمة احتمالية بلغت (0.331) لذلك تُعدّ هذه العبارة غير

دالة إحصائية عند مستوى (0.05) مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه العبارة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة . ويعزو الباحثان عدم موافقة أفراد العينة على هذه العبارة بأنهم اعتادوا على التقويم بشكله التقليدي وأشكل عليهم التقويم من منظور تكنولوجيا التعليم . وقد ترجع عدم موافقتهم هذه إلى عدم إدراكهم لأهمية التقويم من منظور تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي الذي يتيح للدارس التعلّم ذاتياً وبالتالي تقويم تقدمه التعليمي ذاتياً مما يزيد من ثقته في نفسه والتحقق من مدى نجاحه في استيعاب ما قُدم له من معارف، وقد تعود هذه السلبية في اتجاهاتهم إلى عدم معرفتهم بأهمية التقويم المستمر الذي يهدف إلى استمرارية التفاعل بين الدارس والمادة التعليمية من خلال تنوع الأسئلة التي يتضمنها مثل أسئلة التدريبات وأسئلة التقويم الذاتي وتثبيت الأجوبة النموذجية لهذه الأسئلة في نهاية الكتب التي تقدّم المادة التعليمية مطبوعة . وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع عبارات الاستبانة يساوي (2.634) والمتوسط النسبي (65.85%) بقيمة احتمالية بلغت (0.000) لذلك تُعدّ عبارات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الاستبانة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الاستبانة . أظهرت الدراسة كما هو مبين أعلاه أن اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية يتصف بالإيجابية حيال استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج إعدادهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (الطائي والسيلفاني، 2014) (شقور، 2012) و(حسنين، 2011) و(لووبورستوف، 2006) واللائي أكدّن على إيجابية اتجاهات الدارسين لاستخدام تكنولوجيا التعليم . يرى الباحثان أن هذه النتيجة متوقعة إما لادراك الدارسين بكليات التربية السودانية بأن تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي اللذين فرضا نفسيهما على المجال التعليمي بقوة أصبحا ملائمين لقطاع كبير من الدارسين بكليات التربية السودانية، وقد تعود كذلك إلى الفهم السليم لتكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي أو لادراكهم بأن تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي يعملان على تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى جودة وكفاءة .

عرض نتيجة الفرض الأول : ينص الفرض على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين بكليات التربية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس ترجع لاختلاف النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية والجامعة . وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار مان . وتتي والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4): نتيجة اختبار مان . وتتي لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاهات الدارسين لمتغيرات الدراسة

المتغير	مجموعتا المقارنة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	(معامل (المعلمة U)	قيمة المعلمة Z	القيمة الاحتمالية
النوع	ذكور	20079.50	198.81	22036.5	-1243	0.214
	إناث	69596.50	216.14			
التخصص الدراسي	إنسانيات	47917.50	211.08	22036.5	-0.167	0.867
	علوم	41761.50	213.07			
الفرقة	ثالثة	42953.00	198.86	19517.0	-2.259	0.024

			225.71	46723.00	رابعة	الدراسية
0.005	-5.607	10070.0	193.58	62720.00	مقيمة	الجامعة
			272.28	26956.00	مفتوحة	

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن قيمة معامل مان . وتتي (المعلمة U) قد بلغت (22036.5) وقيمة المعلمة (Z) قد بلغت (-1243) وقيمة احتمالية (0.214) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (0.05) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الطائي والسيلفاني، 2014) و(الشرعي، 2009) ويمكن القول أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية متوقعة، أي أنهم لا يختلفون في إدراكهم لأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج إعدادهم وتأهيلهم، وأنهم على حدٍ سواء راضين بعملية استخدام التصميم التعليمي في البرامج التعليمية التي تُقدم لهم . يلاحظ من الجدول رقم (6) كذلك أن قيمة معامل مان . وتتي (المعلمة U) قد بلغت (22036.5) وقيمة المعلمة (Z) قد بلغت (-0.167) وقيمة احتمالية (0.867) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي التخصصات العلمية والإنسانية عند مستوى دلالة (0.05) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشرعي، 2009) . ويمكن القول أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية متوقعاً لاعتبار أنهم متساوين في درجة معرفتهم بمفاهيم تكنولوجيا التعليم وما يمكن أن تُحدثه من تغييرات إيجابية في برنامج مرحلة الأساس على مستوى التصميم، التنفيذ، التطوير، الإدارة والتقييم . يلاحظ من الجدول رقم (6) أيضاً أن قيمة معامل مان . وتتي (المعلمة U) قد بلغت (19517.0) وقيمة المعلمة (Z) قد بلغت (-2.259) وقيمة احتمالية (0.024) مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين الدارسين من الفرقة الرابعة والثالثة عند مستوى دلالة (0.05) . ويمكن القول أن وجود فروق دالة إحصائياً بين الدارسين من الفرقة الرابعة والثالثة متوقعاً لاعتبار أن الدارسين من الفرقة الرابعة قد نالوا حظاً أوفر من المعرفة بمفاهيم تكنولوجيا التعليم وما يمكن أن تحدثه من تغييرات إيجابية في برنامج مرحلة الأساس ومفاهيم التصميم التعليمي في حال استخدامهما في تصميم برنامج مرحلة الأساس . يلاحظ من الجدول رقم (6) أيضاً أن قيمة معامل مان . وتتي (المعلمة U) قد بلغت (10070.0) وقيمة المعلمة (Z) قد بلغت (-5.607) وقيمة احتمالية (0.005) مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين الدارسين من الجامعات المقيمة والمفتوحة عند مستوى دلالة (0.05) . وتتفق هذه مع دراسة (حسنيين، 2011) ويمكن القول أن الفروق بين اتجاهات الدارسين بالجامعات المقيمة والجامعة المفتوحة متوقعاً ، ويرجع ذلك إلى أن الجامعة المفتوحة هي الجامعة الوحيدة في السودان التي حاولت استخدام مفاهيم تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي في برامجها وخاصة برنامج مرحلة الأساس، بينما ظلت الجامعات المقيمة تتأى عن المستحدثات في مجال التعليم مثل التصميم التعليمي، وربما تعود كذلك إلى أن الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بجامعة السودان المفتوحة قد تعرّفوا على أهمية التصميم التعليمي من خلال المواد التعليمية المصمّمة التي تقدّم لهم الأمر الذي جعلهم أكثر قناعة من غيرهم بفعالية التصميم التعليمي وما يفرضه إليه من تقسيم للمادة التعليمية إلى وحدات تعليمية واضحة الأهداف جيّدة الصياغة وتراعى الفروق الفردية بينهم وتمكنهم من التفاعل مع المادة التعليمية ذاتياً وتعينهم في تقييم تقدمهم التعليمي بأنفسهم من خلال ما تحتويه المادة من أسئلة للتدريبات والتقييم الذاتي إضافة للتعيينات التي تحفزهم نحو التعلّم وتزيد من تفاعلهم علاوة على الحلقات النقاشية .

عرض نتيجة الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين بكليات التربية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس ومستوى الخبرة. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين من الدرجة الأولى كروسكال والز لمعرفة الفروق في متوسط الرتب في سنوات الخبرة وسط اتجاهات الدارسين بكليات التربية، وقد أظهرت نتيجة التحليل النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) :

جدول رقم (5) : تحليل التباين من الدرجة الأولى كروسكال والز لمعرفة الفروق في متوسط الرتب في سنوات الخبرة وسط اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية

سنوات الخبرة	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة كا ²	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
لا توجد	-	104	214.86	0.876	3	0.831
قصيرة	أقل من 5 سنوات	99	214.86			
متوسطة	من 5 - 10 سنوات	103	216.56			
طويلة	أكثر من 10 سنوات	117	203.08			

بالنظر إلى الجدول رقم (10) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية وسنوات الخبرة لديهم فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة الاحصائية (0.831) بدرجات حرية (3) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفحوصين وسنوات خبرتهم التدريسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطائي والسليفاني، 2014) . وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير الخبرة لا يؤثر على الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي في برامج إعداد معلمي مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (شقور، 2012) التي بينت أن هناك أثر لمتغير الخبرة في تقييم المعلم الفلسطيني لبرامج إعداد المعلم في مجال تكنولوجيا التعليم .

خاتمة : أظهرت الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج إعدادهم ولم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الدارسين حسب متغير النوع والتخصص الدراسي وسنوات الخبرة التدريسية حول ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج مرحلة الأساس . وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الدارسين ببرنامج مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية ترجع إلى اختلاف الجامعة والفرقة الدراسية مع التأكيد على أهمية تكنولوجيا التعليم بشكل عام وعلى أهمية التصميم التعليمي بشكل خاص في تصميم برنامج مرحلة الأساس بكليات التربية ، بينت الدراسة أن واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس متخلف عن اتجاهات الدارسين بهذا البرنامج.

التوصيات و المقترحات : الإسراع بإدخال نظام التعليم الإلكتروني في برنامج مرحلة الأساس بكليات التربية السودانية مع إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية السودانية تهدف إلى تمكينهم من التعرف

على كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم برنامج مرحلة الأساس بالإفادة من تجارب المؤسسات والمنظمات المحلية والإقليمية والعالمية . إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فعالية استخدام التصميم التعليمي في برنامج مرحلة الأساس من حيث المردود التعليمي.

الهوامش:

1. محمد محمود زين الدين. كفايات التعليم الإلكتروني. الطبعة 1. جدة : سلسلة آفاق تكنولوجيا التعليم (1)، 2007. صفحة 342.
2. دور الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الترابط الإلكتروني بين الجامعات العربية. معين حلمي الجمالان. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998. الندوة الدولية للتعليم عن بعد . صفحة 6.
3. توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مهدي سعيد حسنين. فلسطين : جامعة القدس، 2011، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد (5)3، الصفحات 33-78.
4. نظرية الخصائص وتطبيقاتها في تكنولوجيا التعليم التعلّمي. جعفر موسى حيدر. قطر : اسم غير معروف، 1999. منتدى التعلّم عن بعد بجامعة قطر . الصفحات 4-5.
5. باربارا سيلز و ريتا ريتشي. تكنولوجيا التعليم ومكونات المجال. [المترجمون] دبدر بن عبدالله الصالح. واشنطن : جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا AECT، 1998. صفحة 39. العمل الأصلي نشر عام 1994.
6. وليد خضر الزند. التصاميم التعليمية . الجذور . النظرية . نماذج وتطبيقات عملية . دراسات وبحوث عربية وعالمية. الطبعة الأولى. الرياض : أكاديمية التربية الخاصة، 2004. صفحة 7.
7. جيروالد كمب. تصميم البرامج التعليمية. [المترجمون] أحمد خيرى كاظم. القاهرة : دار النهضة العربية، 1987. صفحة 1. العمل الأصلي نشر عام 1971.
8. أثر التفاعل بين استراتيجيتين لتقصي الويب واستراتيجيتين للتعلّم الإلكتروني التشاركي في تنمية مهارات التصميم التعليمي عبر الويب بين الطلاب المعلمين بجامعة الطائف. حسن البائع محمد عبد العاطي. الرياض : اسم غير معروف، 2015. المؤتمر الدولي الرابع للتعلّم الإلكتروني والتعليم عن بعد .
9. محمد عبد الحميد. منظومة التعليم عبر الشبكات . القاهرة : عالم الكتب ، 2005.
10. محمد عطية خميس. منتجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة : دار الكلمة، 2003. صفحة 111.
11. سالي أحمد علي صلاح الدين أحمد. أثر برنامج تدريبي متعدد الوسائط على تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام حافظة تقويم إلكترونية مقترحة في التقويم الشامل. 2010، صفحة 83. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.
12. يوسف قطامي. تصميم التدريس. القاهرة : الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008. صفحة 8.
13. باربارا سيلز و ريتا ريتشي. مرجع سابق. 1998. صفحة 66.
14. دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انتشار صيغ التعم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات التربية السودانية. مهدي سعيد حسنين و عصام إدريس كمتور الحسن. القدس : مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2015، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3(9)، الصفحات 177-214.
15. إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. محمد عبود الحراشنة. القاهرة، مصر : اسم غير معروف، 2010. المؤتمر السادس عشر. المجلد 2، صفحة 477.
16. واقع إعداد المعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي المدرس في محافظة نابلس. علي زهدي شقور. دمشق : الرابطة التربوية جامعة الشام، 2012. الرابطة التربوية كلية التربية جامعة الشام . صفحة 2.
17. درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم. همام سمير حمادنة. عمان - الأردن : اسم غير معروف، 2014. المؤتمر لثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص . صفحة 14.

18. عبدالله عطية عبدالكريم ابو شاويش. برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة. 2013، الصفحات 11-12. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.
19. دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية نحو البيئة لدى عينة من طلبة قطر. عبد العزيز المغيصيب. قطر : 9، 1992، حولية التربية القطرية، الصفحات 303-304.
20. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة نحو إدارة الجودة الشاملة. عبد الفتاح شاهين. فلسطين : المجلة الفلسطينية للتربية عن بعد، 2008، المجلة الفلسطينية للتربية عن بعد ، المجلد 1(2)، صفحة 150.
21. أحمد عزت راجح. أصول علم النفس. القاهرة : المكتب المصري الحديث، 1970. صفحة 117.
22. مرجع سابق. همام سمير حمادنة. 2014. الصفحات 14-16.
23. فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في إكساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. فاضل إبراهيم خليل الطائي و ستار جبار السليفاني. مكان غير معروف : المجلة الدولية المتخصصة، 2014، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3(4)، الصفحات 122-143.
24. مرجع سابق. علي زهدي شقور. 2012. صفحة 2.
25. أم كلثوم محمد خير محمد. استخدام تكنولوجيا التعليم في برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية السودانية واتجاهات الطلاب نحوها. 2011. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
26. نحو استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية. هاشم بن سعيد الشبيخي. الرياض : مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 2011، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد 10(1)، الصفحات 23-73.
27. اتجاهات الدارسين عن بعد نحو توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد. مهدي سعيد حسنين. الخرطوم : مجلة كلية التربية - جامعة الخرطوم، 2011، مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم، المجلد 3(5)، الصفحات 43-94.
28. دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي. بلقيس غالب الشرعي. عمان : المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2009، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد 2(4)، الصفحات 1-50.
- . *E-Learnng, attitudes and behaiours of end-users. Low, S & Borstof. s.l. : Allied 29 Acadmic, 2006. Educational Leadership Proceiding. Vols. 53-45(7)12.*
30. شوقي الحسائي محمود. تقنيات وتكنولوجيا التعليم معايير المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج. القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2008. صفحة 60.
31. هشام سلامة مصطفى. التخطيط لاستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم لتطوير برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم. 2001. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الخرطوم.
- . *How pre-service teachers incorporate technology into lessons during their practice 32 teaching experience. Lynn, Pamala. Nebraska : s.n., 2000.*