نمطان لمصدر تقديم الدعم البشرى (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم إلكتروني تشاركية وأثرهما على تنمية مهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

إعـــــداد

د/ يسرية عبدالحميد فرج يوسف **د/ آيات فوزي أحمد غزالة**

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد مدرس تكنولوجيا التعليم المنوفية

كلية التربية النوعية بأشمون جامعة المنوفية كلية التربية النوعية بأشمون جامعة المنوفية

مقدمة البحث

إهتمت تكنولوجيا التعليم بحل المشكلات التعليمية لتحسين جودة عملية التعلم ورفع كفاءة مستوي التعليم للطلاب، وتعد بيئات التعلم الإلكترونية في تطور مستمر لزيادة فاعلية وجودة التعلم ومخرجاته وهذا أدي إلي ظهور بيئات التعلم التشاركية لأنها توفر للطلاب التعلم بشكل أفضل لمشاركتهم في الحصول علي المعلومات وتبادل الخبرات فيما بينهم لتحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

والتشارك الإلكتروني من أهم الاستراتيجيات التي توفر للمشاركين فرصة للتعلم ومشاركة مصادر المعلومات المتنوعة فضلا عن إمكانية تبادل الخبرات فيما بينهم حيث لا يقتصر الهدف على اكتساب المعارف ومشاركتها فحسب بل يتعدي ذلك إلى إكتساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرائق مبتكرة Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen ,K. (2004 , 577)[1] ، ويعرف بأنه استراتيجية تعلم تتمركز حول المتعلم وتعتمد على التفاعل الاجتماعي كأساس لبناء المعرفة من خلال توظيف أدوات التواصل المتنوعة التي يوفرها الويب Roberts& Gina Phipps (2004)؛ وفى

[1] *اعتمدت الباحثتان في التوثيق علي نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس American Psychological Association (APA 6 ed)

هذا الإطار أكد قسيم الشناق (٢٠١١، ١٨٨) أن بيئة التعلم التشاركي تساعد علي التفاعل بين الطلاب وتبادل المعلومات الخبرات والآراء خلال وسائل التواصل المختلفة.

وأشارجميل إطميزي (٢٠٠٨، ٤) إلي ان استخدام بيئات التعلم التشاركي يحقق مستوى عالي من الأداء والعمل والتعاون بين الطلاب لتحقيق الأهداف وإنهاء المشروعات والتكليفات.

وتتيح بيئة التعلم التشاركي التفاعل الاجتماعي في التعلم من خلال الأدوات الإلكترونية والتي تتسم بالمشاركة بين الطلاب مما يساعد عي تبادل المعلومات بين المتعلمين وإعادة تنظيم الموارد والمفاهيم لتكوين علاقات جديدة ، وكذلك تقديم الرجع من زملائهم وادوات التفاعل بالبيئة التشاركية (Gewertz, Catherine, 2012, P.6).

وإتفق كل من محمد والي (2010؛ Paavola,S.,Lipponen ,L.,& Hakkaralnen ,K. 2004, P.577) أن بيئات التعلم التشاركي أثبتت تميزها في توفير التعلم بمصادره المتنوعة، وتبادل الخبرات بين الطلاب وأن الهدف الأساس للتعلم التشاركي ليس إكتساب المعرفة والمشاركة في الحصول عليها فقط بل من أجل بناء المعرفة بطرائق مبتكرة وجديدة وتغير دور الطالب من متلقي للمعرفة إلي منتج ومطور لها.

و إهتمت عديد من الدراسات بتوظيف واستخدام بيئات التعلم التشاركي في العملية التعليمية وأثبتت فاعليتها في تنمية المهارات المختلفة كالتفكير الناقد والذكاء الاجتماعي وحل المشكلات ومهارات الحياه وتصميم وإنتاج البرامج المحوسبة ومشروعات التخرج للطلاب، وتدعيم الطلاب بأساليب تعلم فعال تساعدهم علي زيارة التحصيل وتكوين المعلومات وبناء المعرفة، وتنمى المفاهيم المختلفة كالظواهر الفلكية ومن هذه الدارسات دراسة (Sasha, et al. ,2000 ؛ Beyth-Marom , Saporta & Caspi 2005؛ Justus 2005؛ Gafni , Geri , 2010 ؛ محمد والي، ٢٠١٠؛

Doppenberg , Jannet & den Brok ,2012؛ همت قاسم ،٢٠١٣؛ هاني الشيخ، ٢٠١٤؛ سليمان الثويني، ٢٠١٦؛ منال مبارز، محمد أمين، أحمد فخري، ٢٠١٦؛ مني الغامدي، إبتسام عافشي، ٢٠١٨؛ تغريد الرحيلي، ٢٠١٨؛ إيمان السيد، إيمان غنيم، ٢٠١٨؛ محمود عبدالعزيز، يوسف عبد الجيد، إيمان حليمة، ٢٠١٩).

ولزيادة التحصيل وفاعلية التعليم يجب البحث بمتغيرات تصميم المحتوي التعليمية المقدمة ببيئات التعلم التشاركي ومن هذه المتغيرات أنظمة وأنماط الدعم المقدمة للطلاب لتساعدهم علي القيام بمهامهم التعليمية بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وتعتبر أنماط الدعم من المتغيرات التكنولوجية الحديثة التي أهتم بها الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم، ويؤكد إلياس Alias (2005) ان نظم وانماط الدعم الالكتروني من الموضوعات الهامة في تصميم البرامج حيث أن الدعم يلبي احتياجات الطلاب من خلال تفاعلهم مع أقرانهم ويساعدهم على فهم وتحليل وتطبيق المعلومات وتوظيفها، ويري كلا من إيران، رافي Eran, Rafi (2011) ان الدعم الالكتروني من التصميمات الهامه التي تحسن مخرجات التعلم وترفع مستوى الطلاب ومراعات الفروق الفردية والوصول السريع للمعلومات وفهمها وتحللها وتوظيفها بأسلوب جيدا للطلاب.

الدعم ضروري في التعلم الالكتروني لأنه لا يحدث وجهاً لوجه كالتعلم التقليدي فيحتاج الطلاب إلي دعم وتوجيه وإرشاد تكنولوجي وتعليمي و يسهل عملية اكتساب المعارف والمهارات ويحسن أداء الطلاب

وذكر محمد خميس (٢٠٠٩، ص.٥) وبول فان وروبرت وفيليب (2002) Paul van, Robert & Philip أن

ويوجد عديد من التصنيفات لأنظمة وأنماط الدعم تناولتها عديد من الأدبيات والدراسات ومنها تصنيف محمد خميس (٢٠٠٩، ص.٢) لأنماط الدعم إلي دعم

إلكتروني بإستخدام النظام ،ودعم تعليمي بالمحتوي ، وتصنيف زينب السلامي، ومحمد خميس (٢٠٠٩، ص.١٢) الدعم إلي ثابت ومتاح طول الوقت و مرن متغير غير متاح طول الوقت ، أما أشرف زيدان ، وليد الحلفاوي ، وائل عبد الحميد (٢٠١٥، ص.٥) فصنفوا الدعم إلى دعم فردي بين المعلم والطالب ودعم جماعي بين المعلم والطلاب ، بيما صنفته جهاد قطب (٢٠١٨) إلى نمطي الدعم المرن الموجز والدعم المرن التفصيلي، أما إيمان غنيم (٢٠١٨، ص ص.١٦٤-١٦٥) فصنفته إلى دعم داخلي وهو دعم ثابت في النظام ومستمر ودعم خارجي وهو خارج النظام يستلزم خروج الطالب من النظام لتحصل علي الدعم ، ويذكر كلًا من كومي وستيفنسون (2001) Coomey& Stephenson أن للدعم البشري نوعان هما دعم المعلم حيث يقدم من المعلم للطلاب ودعم الطلاب (الأقران) ويقدم من خلال التفاعل والتوضيح بين الطلاب وبعضهم البعض .

وأشارت حنان الشاعر (٢٠١٤، ص.١٥٨؛ Janson,2018) إلى أن الدعم والتوجيه الجيد والفعال يتحقق من خلال التفاعل بين المتعلم وزميله حيث يتشاركان معًا فى الوصول إلى المعلومة أو إكتساب المهارة وبين المعلم والمتعلم حيث يقوم المعلم بدور المرشد والموجه للمتعلم

ولذلك إستخدمت الباحثنان نمطي الدعم (الأقران- المعلم) وذلك لأن بيئة التعلم التشاركي تستطيع أن تقدم نمطي الدعم فيستطيع الطالب التعلم والحصول على الدعم الذي يحتاجة لتنمية المعلومات والمهارات من خلال التفاعل والتشارك مع أقرانه ويسطيع المعلم أيضا تقديم الدعم للطالب من خلال الوسائط المتعددة بمختلف أنواعها ووسائل التواصل والتفاعل المتعددة المتوفرة في بيئة التعلم التشاركية، كما أن الدراسات لم تستخدم نمطي الدعم (الأقران- المعلم) في بيئة التعلم التشاركي واستخدامها ببيئات تعليمة أخري ومنها ودراسة موست وشميت (1994) Moust, Schmidt التي

سعت إلي التعرف على اثر اختلاف الدعم والمساعدة من المعلم والمتعلم بواسطة منهج حل المشكلات علي انجاز الطلاب بمقرر القانون وكانت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف لأنماط الدعم المستخدمة على الانجاز الطلابي لمادة القانون، ودراسة مالوخ Maloch (2002) التي سعت إلي التعرف علي اثر اختلاف دعم يقوده المعلم إلى دعم بقيادة الطلاب و أثر الدعم على صعوبات الطلاب في المناقشات الأدب لطلاب الصف الثالث باستخدام الأسلوب المقارنة والتحليل الدقيق لأنماط الدعم واستمرت الدراسة لمدة ٥ أشهر وأشارت نتائج الدراسة إلي ان دعم المعلم ساعد الى تطوير فهم استراتيجيات المحادثة وتقدم واضح في استخدام الطلاب للحديث الاستكشافي مما يشير إلى تأثير دعم المعلم ، ودراسة روبنز ، إيمانز ، لينونين ، سكارميتا ، وسيمونز ,Rubens Emans, Leinonen, Skarmeta, & Simons (2005) التى استخدمت أنماط دعم في بيئة التعلم التعاوني عبر شبكة الإنترنت وأثبتت فاعلية دعم الأقران، و دراسة أوه وجونسين Oh, Jonassen (2007) عبر الإنترنت أثناء حل المشكلات التي استخدمت أنماط الدعم التي أثبتت أن دعم الأقران هو الافضل، ودراسة ساهين Sahin .(2011) التى استخدمت بيئة تعلم إلكترونية للتعرف علي تأثير اختلاف دعم المعلم وتفاعل الأقران والتعلم النشط والذاتي وأشارت نتائج الدراسة أن دعم المعلم له التأثير الأكبر على الطلاب، ودراسة برتوتشي، جونسون ، جونسون، كونتي ,Bertucci Johnson, Johnson, Conte (2012) التي استخدم التعلم التعاوني ببيئة تعلم غير الإلكترونية لتقديم الدعم من خلال (الأقران – المعلم – الشخص) وكانت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مصادر الدعم، ودراسة أحمد العطار(٢٠١٤) واستخدمت التعلم الإلكتروني القائم علي المشروعات للتعرف علي أثر التفاعل بين نمطي المساعدة (المعلم – والأقران) وأسلوب التعلم لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وأظهرت نتائج الدراسة إلي عدم وجود أثر دال احصائيا لدعم (المعلم – والأقران) على التحصيل الدراسي وتقييم المنتج ويوجد تأثير لنمط دعم المعلم في التفكير الإبتكاري، ودراسة

أيمن مدكور (٢٠١٤) استخدم بيئة التعلم الشخصية لتقديم نمطي الدعم (المعلم والمتعلم) وأكدت الدراسة عدم وجود اختلاف في انماط الدعم في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات للجانب التحصيلي ، ووجود اختلاف في في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات للجانب المهاري لصالح دعم المتعلم ، ودراسة أسامة هنداوي ؛ وإبراهيم محمد (٢٠١٦) إستخدم بيئة التعلم الجوال للتعرف على مدى اختلاف نمطي الدعم (المعلم – والأقران) وأكدت الدراسة عدم وجود اختلاف في انماط الدعم، إختلاف نتائج الدراسات حول أفضلية وفاعلية نمطي الدعم (المعلم – والأقران) فيوجد دراسات أثبتت أن دعم المعلم هو الأفضل كدراسة مالوش(Maloch (2002 ، ودراسة ميرتزمان Mertzman,(2008)، ودراسة شاهين Sahin (2011)، ودراسة جاد الله وأخ. Jadallah , et al. (2011) ، ودراسات أخري أثبتت أن دعم الأقران هو الأفضل كدراسة أيمن مدكور (٢٠١٤) للجانب المهاري ودراسة روبنز وأخ. Rubens, et al. (2005)؛ ودراسة باتا وليهتينن وسارابو Pata, Lehtinen& Sarapuu (2006) ؛ ودراسة أوه وجوناسين Oh & Jonassen (2007)؛ ودراسة بيفاري وكوبوس Pifarre and Cobos (2010) ودراسات أثبتت عدم وجود فرق بين دعم المعلم و الأقران كدراسة مووست وشميت Moust,and Schmidt (1994) ؛ ودراسة بيرتوتشي وأخ. Bertucci, et al. (2012)؛ وأيمن مدكور (٢٠١٤) وأسامة هنداوي ؛ و إبراهيم محمد (٢٠١٦) بالنسبة للجانب التحصيلى.

وترى الباحثتان أن مقرر تصميم المواقف التعليمية يعد من أهم المقررات الدراسية التى يدرسها طلاب قسم تكنولوجيا التعليم حيث أنه مقرر يتم توظيفه فى جميع المقررات الدراسية فأى مشكلة أو مهارة تعليمية ينبغى تدريسها للمتعلمين لابد أن يتم إجراء عملية تصميم تعليمى لها وفقًا لأسس وخطوات تصميم المواقف التعليمية دون التخبط والعشوائية فذلك من شأنه أن يحقق أكبر قدر من الكفاءة والفاعلية فى حل المشكلة أو إكتساب المهارة، وفى هذا الصدد أشار نبيل جاد عزمى (٢٠١٤، ٢٢٣) أن

نجاح المعلم فى قيامه بدوره على الوجه الأكمل يعتمد على مدى إمتلاكه لمهارات تصميم وإدارة المواقف التعليمية بإتباع خطوات ومراحل التصميم التعليمى بما يساعد على التعلم بطريقة أسرع وأفضل من ناحية وإتباع أفضل الطرائق التعليمية بأقل جهد ووقت وتوصل كلًا من (محمد عطيه خميس، ٢٠٠٣؛ عبدالعزيز طلبة، ٢٠٠٥؛ حسن الباتع، ٢٠١٥) إلى ضرورة إكساب وتنمية مهارات التصميم التعليمى لدى الطلاب وتدريبهم عليها جيدًا نظرًا لعدم وجود مقررات فى التصميم التعليمى فى معظم برامج إعداد المعلم رغم أهمية هذا المقرر وإرتباطه بكافة المقررات الدراسية، وفى هذا الإطار إتفق كلًا من (السيد أبو خطوة، ٢٠١٠؛ عبد الله أبو شاويش، ٢٠١٣) على أن التدريب على مهارات التصميم التعليمى يحقق أفضل نتائج فى العملية التعليمية ويعمل على إيجاد أفضل الظروف لتحقيق التعلم الفعال من خلال تطبيق نظريات التعليم والتعلم، كما أكد عبد العزيز طلبة (٢٠٠٥، ١٦٣-٢١٢) على ضرورة تزويد المتعلمين بمهارات التصميم التعليم بدلًا من التخبط والإرتجالية والتوتر نتيجة إتباع الطرائق التعليمية العشوائية وتزويدهم بإجراءات وإرشادات إلى كيفية سير العمل وتسهيل الإتصال والتفاعل بين الأعضاء المشاركين فى عملية التصميم التعليمى

كما أن مقرر تصميم المواقف التعليمية من أنسب المقررات المناسبة للتطبيق حيث يحتاج إلى توفير بيئة تعلم يقوم المتعلمين بأنفسهم بالمشاركة فى تكوين عملية التعلم، كما يجب أن يتوافر فى هذه البيئة أدوات متنوعة يتم توظيفها فى تقديم الأنشطة التعليمية والتي تسهل المشاركة بين المتعلمين لتسهيل أداء المهام التي يُكلف بها المتعلمون أثناء قيامهم بتصميم الموقف التعليمية، وتوفر أدوات تمكن المتعلمين من إجراء المقابلات الحية والذي يساهم فى تحقيق التفاعل التعليمى والعمل الجماعى وأداء الأنشطة الجماعية وهذا ما تحققه بيئة التعلم التشاركى ولا يتحقق فى بيئة التعلم التقليدية، كما أكدتا على أن توظيف نمطى الدعم ببيئة تعلم تشاركى يساعد على تنمية مهارات التصميم التعليمى

ويزيد من دافعية المتعلمين لعملية التعلم وذلك فى ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تم الإشارة إليها

وأكد كمال زيتون (٢٠٠٥، ص ص.٤٥٢-٤٥٣) أن الدافعية للإنجاز شرطًا أساسيًا فى عملية التعلم الجيد، حيث تضع أمام المتعلم أهدافًا محددة يسعى لتحقيقها وتزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف وتجعل المتعلم يستجيب لمواقف معينة دون غيرها فهى الطاقة الكامنة لدى المتعلم التى تجعله يقوم بنشاط معين لكى يتم التعلم

ورغم هذه الأهمية للدافعية للإنجاز فى عمليتى التعليم والتعلم إلا أن إستخدام الطرائق التقليدية فى التعليم التى تعتمد على الحفظ والتلقين أدى إلى إنخفاض دافعية المتعلمين وضعف حماسهم وعدم قدرتهم على المثايرة وصعوبة متابعتهم للمعلومات بلتى تقدم إليهم مما أدى إلى إنخفاض مستوى التعليم والتعلم (مجدى إسماعيل، ٢٠٠٩، ص.٢١)

من هذا المنطلق فكرت الباحثتان فى إعداد البحث الحالى لتنمية مهارات التصميم التعليمى وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم من خلال إستخدام نمطى الدعم الأقران والمعلم ببيئة تعلم تشاركى

مشكلة البحث

تمكنت الباحثتان من بلورة مشكلة البحث، وصياغتها، وتحديدها، من خلال الأبعاد والمحاور الآتية:-

أولاً: الحاجة إلى تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

(أ) الدراسات والبحوث السابقة أشارت عديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى الطلاب ومنها دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٥) حيث أكد على ضرورة تزويد المتعلمين بمهارات التصميم التعليم بدلًا من التخبط والإرتجالية فى العملية التعليمية؛ دراسة يسرية عبد الحميد (٢٠٠٦) التى أوصت

بضرورة التغلب على صعوبات تصميم المواقف التعليمية وتنمية المهارات الخاصة بها لدى الطلاب؛ كما إتفقت دراسة يسرية عبد الحميد، صبحي أحمد (٢٠٠٩) مع دراسة مصطفى سلامة (٢٠١٧)، فى ضرورة الإهتمام بتنميه مهارات تصميم المواقف التعليمة لدى الطلاب حيث أنها مهارات أساسية مرتبطة بكافة المقررات التعليمية؛ كما أوصت دراسة حمادة مسعود، خالد بن حسين خلود (٢٠١٥) بإفراد مقرر كامل للتصميم التعليمى بيرامج الإعداد بكليات التربية؛ أما دراسة سلطان فالح سعد (٢٠١٦) فأكدت على الإهتمام بتصميم مواقف تعليمية وفق أسس ومعايير التصميم التعليمى الجيد

(ب) الملاحظة الشخصية

لاحظت الباحثتان من خلال عملهما كأعضاء هيئة تدريس في قسم تكنولوجيا التعليم تدنى مهارات التصميم التعليمى لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم ووجود مشكلة في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، كما أن طريقة التعليم تقليدية تتم بطريقة نظرية لا تجذب إنتباههم، ولا تشجعهم على إكتساب المهارات التى تجعلهم يوظفون التصميم التعليمى في حل المشكلات التعليمية وللتغلب إلى حد ما على هذه المشكلات فكرت الباحثتان فى الإستفادة من إستراتيجية التعلم التشاركى في تنمية مهارات التصميم التعليمى فبدلا من أن يقضى الطلاب معظم وقتهم على الفيسبوك أو الواتساب في أمور غير مهمة يوظفونها في تعلم أشياء مفيدة تساهم في حل المشكلات التعليمية من خلال بيئة تعلم تشاركى مزودة بنمطين للدعم (المعلم والأقران) على إعتبار أنهما أكثر أنواع الدعم المناسبة لخصائص هذه الفئة من المتعلمين في هذه البيئة لتنمية مهارات التصميم التعليمى.

(ج) الدراسة الاستكشافية

- من خلال قيام أحد الباحثتين بتدريس الجانب النظرى لمقرر تصميم المواقف التعليمية ومتابعتها للجانب التطبيقى لاحظت ضعف مهارات التصميم التعليمي لدى الطلاب حيث

يتعلم الطلاب هذه المهارات ضمن مقرر تصميم المواقف التعليمية ولقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية على طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية وكان عددهم (٢٠) طالبًا وطالبة وكان الهدف منها دراسة مدى تمكن هؤلاء الطلاب من مهارات التصميم التعليمى وتكونت الإستبانة من جزئين الأول يحتوى على (١٠) عبارات مغلقة يتم الاجابة عنها (نعم/ لا) والجزء الثاني سؤال مفتوح عن مقترحات وآراء الطلاب التي تساعدهم علي تنمية مهارات التصميم التعليمى. من خلال توزيع إستبانات علي الطلاب كانت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب لا يعرفون كثيرًا عن مهارات التصميم التعليمى بنسبة (٨٧٪) ، ويواجه الطلاب صعوبات ومعوقات عند تصميم المواقف التعليمية بنسبة (٩٤٪) ،و يحتاج الطلاب للدعم عند تصميم وإنتاج مواقف تعليمية و يفضل الطلاب الدعم من المعلم بنسبة (٧١٪) ،ويفضل الدعم من الأقران بنسبة (٢٩٪).

ومما سبق إتضح ضعف وتدنى مهارات التصميم التعليمى لدي طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية رغم أهميتها وفاعلية استخدمها في العملية التعليمية مما يتطلب على طلاب قسم تكنولوجيا التعليم أن يمتلكوا هذه المهارات لتوظيفها في حل المشكلات التعليمية والإستفادة من مميزاته التعليمية، وبالتالي تنمية مهارات التصميم التعليمى أمرًا ضروريًا لدي الطلاب ليساعدهم من توظيف هذه المهارات في تطوير العملية التعليمية ولرفع كفاءة طلاب.

ثانيًا: الحاجة إلى استخدام التعلم التشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى

أوصت عديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية بأهمية وضرورة استخدام إستراتيجيات التعلم التشاركى الإلكتروني في العملية التعليمية ، ومنها دراسة (دعاء لبيب، ٢٠٠٧؛ زينب خليفة، ٢٠٠٨؛ غادة معوض ،٢٠٠٨؛ داليا حبيشى، ٢٠٠٩؛ Wang, 2009؛ محمد والى، ٢٠١٠؛ محمد عبد الرحيم، ٢٠١١؛ Kousar &

Rahman, 2011 ؛ غادة خليفة ، ٢٠١٥) ، كما طالبت البحوث أيضا باستخدام إستراتيجيات جديدة تتناسب مع الأهداف والمهمات التعليمية للتعلم الإلكتروني التشاركي ولأهميتها بعملية التعلم كدراسة كلًا من (Herwing, Mathias, Strohmaier, Dosinger & Tochtermann, 2007; Wagner & Mark, 2007; Caspi & Blau, 2008; Chen & Chiu, 2008; Brush & Saye, 2009; Rikki& Yiga, 2010)،.

ثالثًا: الحاجة إلى تحديد نمط الدعم (المعلم والاقران) الأكثر مناسبة وفاعليتة فى بيئة تعلم تشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى

سعت عديد من البحوث إلى تحسين بيئات التعلم التشاركي الإلكتروني عن طريق دراسة متغيراتها ويعد الدعم أحد المتغيرات الموجودة بها إلا أن هذه البحوث لم تحدد نمط الدعم المناسب والأفضل في هذه البيئات ، وندرة الدراسات التي استخدمت نمطي الدعم (المعلم- الأقران) في بيئة التعلم التشاركية واستخدمها ببيئات تعليمة أخري كبيئة التعلم التعاوني عبر شبكة الإنترنت، بيئة تعلم إلكترونية وتقليدية، والتعلم الإلكتروني القائم علي المشروعات، و بيئة التعلم بالجوال. واختلاف نتائج الدراسات حول افضلية وفاعلية نمطي الدعم (المعلم – والأقران) فيوجد دراسات اثبتت اهمية دعم المعلم منها دراسة.(van de Pol, Volman, & Beishuizen , 2011)، ويوجد عديد من الدراسات التي أثبتت أهمية دعم الأقران في عملية التعلم كدراسة ((Lantolf, 2000) التي اثبتت فاعلية دعم الأقران في تعلم اللغة الوظيفية إليومية ، ودراسة كلا من(2003) Kolodner, et al التي اثبتت فاعلية دعم الأقران في تنمية المفاهيم ومهارات العلوم بعمق والمهارات فوق المعرفية ، ودراسة (Pata, Lehtinen, & Sarspuu, 2006) التي اثبتت أهمية دعم الأقران في صناعة القرار.

تعددت وإختلفت الدراسات حول مدي تأثير وأفضلية دعم المعلم أم الأقران في بيئات التعلم المختلفة غير بيئة التعلم التشاركي مثل دراسة Jadallah, et al. (2011)، أيمن فوزى (٢٠١٤)، نجلاء فارس (٢٠١٦)، محمد المطيرى (٢٠١٩) وكانت نتائج هذه الدراسات انه لا يوجد اختلاف بين أنماط الدعم بعضها كان فى صالح المعلم والأخرى فى صالح الأقران.

صياغة مشكلة البحث

من خلال الأبعاد والمحاور السابقة تمكنت الباحثتان صياغة مشكلة البحث في العبارة التقريرية الآتية:

"توجد حاجة إلى تطوير بيئة تعلم تشاركى قائمة على نمطين للدعم (الأقران والمعلم) وتحديد أى النمطين أكثر مناسبة وفاعلية ببيئة التعلم التشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"

اسئلة البحث

السؤال الرئيس:-

كيف يمكن تصميم وتطوير بيئة تعلم تشاركى قائمة على نمطين للدعم (المعلم والأقران) وتحديد أى النمطين أكثر مناسبة وفاعلية ببيئة التعلم التشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:-

- ما مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ما معايير تصميم بيئة تعلم تشاركي قائمة على نمطى الدعم (الأقران- المعلم) لتنمية بعض المهارات اللازمة للتصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

- ما التصميم التعليمى لبيئه تعلم تشاركى بإستخدام نمطى الدعم (الأقران- المعلم) على تنمية بعض المهارات اللازمة للتصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر إستخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟
- ما أثر استخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الجانب الأدائي لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر استخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:-

التعرف على أثر نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى على تنمية التحصيل المعرفى لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

الكشف عن أثر نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى على تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

التوصل إلى أفضلية نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى على تنمية التحصيل المعرفى لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

التوصل إلى أفضلية أثر نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى على تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

التوصل إلى أفضلية أثر نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

أهمية البحث

قد يسهم هذا البحث فيما يلى:-

- تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية .
- مواكبة الإتجاهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم للاهتمام برفع كفاءة الطلاب والعملية التعليمية وجودة التعليم.
- توظيف المستحدثات التكنولوجية الحديثة (بيئات التعلم التشاركية) في العملية التعليمية لأنها تجعل الطلاب يشاركوا في الحصول علي المعلومة وبالتالي تنقل الطالب من التعليم الى التعلم.
- تقديم بيئة تعلم تشاركية بنمطان للدعم (الأقران- المعلم) لتنمية مهارات التصميم التعليمى التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- تقديم (اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم منتج) يمكن استخدامهما عند تقييم الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التصميم التعليمى
- توفير قائمة بمهارات التصميم التعليمى يمكن لدطلاب تكنولوجيا التعليم الإستعانة بها عند تصميم مواقف تعليمية

منهج البحث

نظرًا لأن هذا البحث ينتمي إلى فئة البحوث التطويرية في تكنولوجيا التعليم، فقد استخدمت الباحثتان المناهج الثلاثة الآتية، كما حددها عبد اللطيف الجزار (Elgazzar, 2014) وهي:

١- المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل لإعداد الإطار النظري وإعداد قائمة مهارات التصميم التعليمى وتحليل النتائج وتفسيرها.

٢- منهج تطوير المنظومات التعليمية ISD، في تصميم وتطوير بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية بنمطي الدعم (المعلم، والأقران).

٣- المنهج التجريبي للتعرف علي أثر استخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

حدود البحث

إقتصر البحث الحالي علي :-

حد بشري

طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم

حد زماني

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠

حد مكاني

كلية التربية النوعية بأشمون جامعة المنوفية

حد موضوعي

مهارات التصميم التعليمى

حد إجرائي

نمطي الدعم (المعلم – الأقران) ببيئة تعلم تشاركي.

متغيرات البحث

- المتغير المستقل: نمطي الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركي.

- المتغيرات التابعة: الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز.

أدوات البحث

- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمى (إعداد الباحثتان)
- بطاقة ملاحظة الأداء العملى لمهارات التصميم التعليمى (إعداد الباحثتان)
- بطاقة تقييم المنتج للجانب الأدائي لمهارات التصميم التعليمى. (إعداد الباحثتان)
- مقياس الدافعية للإنجاز (أمانى عبدالمقصود- ٢٠١٤)

عينة البحث

تكونت من٦٠ طالب من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية مقسمة إلى مجموعتين تجريبيتين **المجموعة الأولي**: تكونت من٣٠ طالبًا وطالبة إستخدمت نمط دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي لتنمية مهارات التصميم التعليمى، **المجموعة الثانية**: تكونت من٣٠ طالبًا وطالبة إستخدمت نمط دعم المعلم ببيئة تعلم تشاركي لتنمية مهارات التصميم التعليمى.

التصميم التجريبي للبحث

استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي (٢×١) الموضح بالشكل التالي.

شكل (١) التصميم التجريبي (٢×١) المستخدم بالبحث الحالى

مراحل التنفيذ / أنماط الدعم	التقويم القبلي	مادة المعالجة التجريبية	التقويم البعدي
نمط دعم الأقران	الاختبار التحصيلي- بطاقة ملاحظة الآداء العملى	بيئة التعلم التشاركي بنمط دعم (المعلم)	الاختبار التحصيلي- بطاقة ملاحظة الآداء العملى- بطاقة تقييم المنتج للتصميم التعليمى- مقياس الدافعية للإنجاز
نمط دعم المعلم		بيئة التعلم التشاركي بنمط دعم (الأقران)	

فروض البحث

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى لمهارات التصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم.
- يوجد فرق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لبطاقة تقييم المنتج لمهارات التصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز يرجع إلى نمط الدعم المستخدم
- يحقق دعم المعلم فاعلية فى بيئة تعلم إلكتروني تشاركى في تنمية التحصيل المعرفي للتصميم التعليمى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية لا تقل عن ١,٢ عندما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبليك .
- يحقق دعم الأقران فاعلية فى بيئة تعلم إلكتروني تشاركى في تنمية التحصيل المعرفى للتصميم التعليمى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية لا تقل عن ١,٢ عندما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبليك.

مصطلحات البحث

- **دعم المعلم:** تم تعريف دعم المعلم فى هذا البحث بأنه تقديم المساعدات والإرشادات والتوجيهات وتعزيز إستجابتهم من المعلم للطلاب الغير قادرين علي إنجاز المهام

المطلوبة ، ويواجهون صعبات أثناء تنفيذ مراحل التصميم التعليمى في بيئة تعلم تشاركي.

- **دعم الأقران:** تم تعريف دعم الأقران فى هذا البحث بأنه التفاعل وتقديم المساعدات بين الطلاب وبعضهم البعض لتوضيح المعلومات وإنجاز المهام أثناء تنفيذ مراحل التصميم التعليمى في بيئة تعلم تشاركي.
- **بيئة التعلم التشاركي:** تم تعريفها فى هذا البحث بأنها بيئة تعلم متمركزه حول الطالب في الحصول علي المعلومات والمعارف وتنمية المهارات وتسمح بالتشارك والتفاعل وتبادل المعرفة بين الطلاب في مجموعات عمل بواسطة أدوات الاتصال والتواصل الإليكترونية المختلفة ،ويتم تقديم الدعم الذي يحتاجه الطلاب من خلال نمطي هما دعم المعلم والأقران ليساعد الطلاب في حل المشكلات التي تقابلهم أثناء التصميم التعليمى.
- **التصميم التعليمى:** يعرف التصميم فى البحث الحالي بأنه عملية تحديد المواصفات والشروط اللازمة التى تسبق تصميم الموقف التعليمى

- تصميم المواقف التعليمية: بأنها عملية إيجاد مواصفات تفصيلية لمحتوى تعليمى معين فى ضوء نظريات التعلم ومدخل النظم من خلال أنشطة ومصادر تعليمية متنوعة يمكن من خلالها التغلب على بعض الصعوبات فى تصميم المواقف التعليمية وفقاً لأسس ومعايير معينة.

الإطار النظري للبحث

الدعم فى بيئات التعلم التشاركى وأهميته فى تنمية مهارات التصميم التعليمى

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على أفضلية نمطى الدعم (الأقران- المعلم) ببيئة تعلم تشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، لذلك فقد تناول الإطار النظري المحاور الآتية:-

بيئات التعلم التشاركي

- الدعم ببيئات التعلم التشاركي
- مهارات التصميم التعليمى
- النظريات المرتبطة ببيئات التعلم التشاركى
- الدافعية للإنجاز
- معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي بنمطي للدعم (الأقران- المعلم) لتنمية مهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

وفيما يلى عرض لهذه المحاور بشئ من التفصيل

المحور الأول:- بيئات التعلم التشاركي وتناولت الباحثتان فى هذا المحور مفهوم بيئات التعلم التشاركى، مميزات وخصائص استخدام بيئات التعلم التشاركي ، النظريات التي تقوم عليها بيئة التعلم التشاركي ، إستراتيجيات التعلم ببيئات التعلم التشاركي ، أدوات وأنماط التفاعل ببيئات التعلم التشاركي وفيما يلى عرض لمحتويات هذا المحور بالتفصيل:

مفهوم بيئات التعلم التشاركى

يري محمد خميس (٢٠٠٣، ٢٦٨) أنها "نمط من أنماط التعلم يتشارك فيه الطلاب معاً في مجموعات صغيرة لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة وفقًا لاستراتيجيات التعلم التشاركي"، بينما ركز محمد الشطي (٢٠٠٧، ١١) في تعريف

بيئة التعلم التشاركي على "الأدوات والتقنيات والخدمات التي يستخدمها المتعلم لبناء وتكوين المعرفة وإدارة تعليمه مع باقي الطلاب لتبادل المعلومات في سياق اجتماعي"، أما Paul,and. Laferriere (2007, 65) فيريا أنها "عملية تعلم يشترك بها طالبين أو أكثر معًا لبناء المعرفة والمفاهيم وحل المشكلات التعليمية والموضوعات المتعددة وتنمية المهارات"، ويعرفها نبيل عزمي (٢٠٠٨ ، ٥٠) بأنها "نمط من أنماط التعلم النشط يتشاركون فيه الطلاب معًا لتحقيق أهداف تعليميه محدده عبر الشبكة، ويكون ذلك في مجموعات عمل مكونه من الطلاب، ويكون دور المعلم الإشراف دون التدخل المباشر من خلال لوحات المناقشة والبريد الإلكتروني والدردشة"، كما أشار محمد خميس (٢٠٠٩، ٣٢٤) إلى أنها "بيئات تعليميه جديدة، تسمح بتوظيف تكنولوجيا التعلم والمعلومات ، وتقوم على استخدامات الكمبيوتر والشبكات الانترنت"، ويتفق Edman (2010 , 101) مع ريهام الغول (٢٠١٢، ٣٠٢) بأن بيئة التعلم التشاركي هي "بيئة تعتمد علي التفاعل الاجتماعي بين الطلاب في مجموعات يتشاركون معًا من لإنجاز المهام التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة باستخدام أدوات التواصل المختلفة للحصول علي المعلومات وليس استقبالها فقط".

خصائص ومميزات استخدام بيئات التعلم التشاركي

إتفق كلًا من (محمد خميس،٢٠٠٣، ٢٦٩؛ زينب خليفة، ٢٠٠٨، ٥٤؛ Moyer,2009,64؛ Mogos, 2010,5؛ محمد والي ،٢٠١٠، ٤٥ ؛ ومحمد البسيوني، السعيد عبد الرازق، داليا حبيشي، ٢٠١٢ ؛ سامر الفقهاء، ٢٠١٢، ١٦٢) على أن استخدام بيئات التعلم التشاركي في العملية التعليمية يحقق المميزات التالية:-

- تحقق بيئات التعلم التشاركي تعدد مصادر التعلم عند حصول الطالب علي المعرفة.
- تجمع بين العمل الفردي والجماعي حيث يؤدي الطالب تكليفات بشكل فردي في المجموعة وفي نفس الوقت هي تكليفات مكملة للعمل الجماعي للمجموعة .

- يستفيد الطالب من خبرات أقرانه والمعلم معًا في عملية التعلم .
- تزود الطلاب بأساليب جديدة تساعدهم علي الابداع والابتكار.
- يساعد الطلاب علي تكوين المعرفة.
- تنمى وتطور مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد.
- تنمي مهارات التواصل الاجتماعي ويزيد عملية الاتصال بين الطلاب من خلال أدوات التواصل المتوفر في بيئات التعلم التشاركي .
- تشجع الدراسة المستقلة من خلال الأنشطة المتعددة.
- تساعد الطلاب علي اكتشاف حلول مبتكرة في حل المشكلات التعليمية بواسطة تبادل الخبرات والأفكار بين الطلاب.

أما محمد خميس (٢٠٠٣، ٢٦٨) فوضح أن التعلم الإلكتروني التشاركي لا يعنى فقط أن يعمل المتعلمون معًا في مجموعات، ولكنه أكثر من ذلك، ووضح أهم خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي فيما يلي:-

- يطبق كثيرًا من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني والتعلم المقصود والخبرات الموزعة والتعلم القائم على المصادر والتعلم القائم على المشروعات.
- تعلم مرتكز حول المتعلم فهو يشتمل على أنشطة جماعية يقوم بها الدارسون مثل: الواجبات، والمشروعات والبحوث، ودراسة الحالة، والعروض التعليمية، ويقتصر دور المعلم على بناء تلك الأنشطة وتوجيه التعلم.
- ينمى قدرات التفاعل بين المتعلمين حيث يساعد الدارسون بعضهم البعض في اكتساب المعرفة والمهارات في التوصل إلى إجابات مناسبة وحلول للمشكلات من خلال جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وكل فرد في المجموعة له دور محدد أساسا لا يكتمل العمل بدونه.

- ينمى المسئولية الفردية فكل فرد مسئول عن إتقان التعلم الذي تقدمة المجموعة حيث أن أداء الفرد جزء من أداء المجموعة.
- الثواب الجماعي فهناك دوافع أساسية لكي يظل العمل الجماعي قائماً فلا تتم المكافأة إلا بعد إنهاء العمل الكلى.
- تشارك الدارسين في استخدام مصادر المعلومات فيتصلون معاً وينسقون الأنشطة من أجل بناء المنتجات المعرفية.
- التدريب الجماعي من خلال مواقف اجتماعية تواصلية فلا يترك الدارسين معًا ويطلب منهم أداء المهمة فقط وإنما ينبغي تدريبهم على مجموعة من المهارات لإتمام التعلم الجماعي.

ولخصت الباحثتان مميزات وخصائص بيئات التعلم التشاركى في ضوء طبيعة البحث الحالى فيما يلى:-

- التشارك الفعال بين المتعلمين وبعضهم أثناء تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية.
- يتحول المتعلم من مجرد متلقي سلبى إلى باحث إيجابى عن الإجابات المختلفة للانشطة والإختبارات، وتدفعه للتأمل والتفكير والاستنتاج من أجل الوصول إلى المعرفة.
- يتفاعل المعلم أيضًا في التعلم التشاركي ويصبح دوره موجهًا ومرشدًا وليس مرسلاً فقط.
- يزيد التعلم التشاركي من دافعية المتعلم ويضيف جوًا مثيرًا للتعلم لكل من المعلم والمتعلم.
- يعزز استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي ثقة وقدرات المعلم والمتعلم بأنفسهما.
- التفاعل: من خلال تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وإستخدامهم لدعم الأقران ومع المعلم وإستخدامهم لدعم المعلم.
- المشاركة: حيث يتشارك الطلاب بشكل فعال مع بعضهم البعض فى تنفيذ المهام المختلفة.

- يجمع بين التعلم الفردي والجماعى: حيث يستطيع الطالب أن يتعلم مع نفسه أو بمشاركة الآخرين، كما أنه يزيد التفاعل الاجتماعي بين الطلاب لإنجاز المهام التعليمية المطلوبة.
- الاتصال الفعال: حيث يمكن للطالب أن يتصل بزملائه ويشاركهم في العمل في أي وقت وفي أي مكان.
- المرونة: حيث يمكن من خلال التعلم الإلكتروني التشاركي تعديل أو حذف أو إضافة للمحتوي التعليمي بما يتفق وطبيعة البحث.
- التكامل: حيث تتكامل العملية التعليمية من حيث تبادل الخبرات بين الطلاب وتقديم التوجيهات والارشادات من المعلم.

إستراتيجيات التعلم ببيئات التعلم التشاركي

يوجد عديد من استراتيجيات التعلم في بيئات التعلم التشاركي لأنها قائمة علي تكوين المعرفة في نطاق التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين ووضح هذه الإستراتيجيات كلًا من (Wang, &Woo, 2010,35 ؛Zhao, & Kanji, 2001؛ Kaddoura,2013) فيما يلى:

- المحاكاة للبيئة الصفية وهي قائمة على الجمع بين التعلم من خلال شبكات الإنترنت والتعلم الصفي فيتم محاكاة التعلم التشاركي الصفي من خلال أدوات التواصل المختلفة الإلكترونية .
- المناقشات الجماعية لموضوع ما حيث يسمح لأفراد المجموعة المناقشة وإبداء الرأي في الموضوع بحرية.

- الإتصال بين المتعلمين من خلال إعداد فكرة عامة للطلاب يتم تبادل المعلومات والتدريس بين أفراد المجموعة ويتم تبادل دور المعلم بين الطلاب في تفسير المعلومات وشرحها وتوضحها لباقي طلاب المجموعة.
- الإنتاج المشترك بين الطلاب في المجموعة فيتم التشارك بينهم لإنتاج منتج أو الإنتهاء من مشروع أو تكليفي معين وذلك من خلال الأنشطة الجماعية لأفراد المجموعة.
- قائد المجموعة هو شخص يتم تحديده ليكون قائد المجموعة والمناقشات الجماعية ويمكن تغيره.
- فكر- زاوج- شارك حيث يعمل الطالب فيها بشكل فردي لمدة محددة ثم يعرض معلوماته وأفكاه على باقي أفراد المجموعة لتقوم المجموعة بعرض كل الاجابات والافكار لجميع أفرادها.
- التجزئة وتقسيم مجموعة العمل إلي مجموعات صغيرة كل مجموعة تقوم بإعداد جزء معين من التكليف وفي النهاية يتم تجميع أعمال المجموعات الصغيرة ليكتمل العمل او التكليف المطلوب.

وتبين من خلال عرض الاستراتيجيات السابقة أنه لا يوجد استراتيجية أفضل من الأخرى ولكن تختلف باختلاف الهدف وخصائص الطلاب والموقف التعليمي وتم استخدام استراتيجية الانتاج المشترك في البحث الحالي لتنمية مهارات التصميم التعليمى بطريقة التشارك مع إتاحة ظهور شخصية كل طالب حيث ان الباحثتان إستخدمتا بيئة تعلم تشاركى.

وفى البحث الحالى تم الدمج بين أكثر من إستراتيجية للتعلم التشاركى حيث يوجد مناقشات جماعية بين الطلاب حول موضوع التصميم التعليمى ويتم التواصل بين

المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمعلم فى إعداد وتنفيذ الأفكار والأنشطة، كما تم تشارك الطلاب فى إنتاج مواقف تعليمية وتصميم مشروع كامل فى المواقف التعليمية: كمل تم تكليف الطلاب ببعض الأعمال الفردية ومشاركتها مع المجموعة لمناقشتها

أدوات وأنماط التفاعل ببيئات التعلم التشاركي

تعددت أدوات وأنماط التفاعل ببيئات التعلم التشاركى كما يلى:-

ذكرت منال مبارز، محمد أمين، أحمد فخري (٢١٢،٢٠١٦-٢١٣) أن أدوات التواصل بالتعلم التشاركي تنقسم إلي :-

-**أدوات التعلم التشاركي المتزامنة**: وهي تجمع الطلاب والمعلم في نفس الوقت على الخط مثل غرف الحوار المباشرة ومؤتمرات الفيديو والصوت .

-**أدوات التعلم التشاركي غير المتزامنة**: وتتم عملية التعلم بين الطلاب والمعلم في أوقات مختلفة التي تتناسب معهم مثل البريد الالكتروني والمدونات لوحات النقاش ولوحة الاعلانات.

أما مصطفي السيد (٢٠١٦، ٣٨) فأشار إلى تعدد أدوات بيئات التعلم الالكترونية التشاركية عبر الweb 2.0 ومنها المدونات ومحرر الويب التشاركية ومواقع التواصل الاجتماعي وكالفيس بوك وتوتير وتكنولوجيا الوسائط الاجتماعية التشاركية .

وقسم وليد الحلفاوي (٢٠١١، ٨٩-٩١) أنماط التفاعل ببيئة التعلم إلي تفاعل بين طالب طالب أخر لتبادل وجهات النظر، وتفاعل بين طالب ومعلم ويعتمد على أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة، وتفاعل الطالب والمعلم مع المحتوى، وتفاعل الطالب والمعلم مع واجهة التفاعل وتفاعل المحتوى مع المحتوى لبرمجته للتفاعل أتوماتيكيًا مع مصادر معلومات اخري.

وإقتصر البحث الحالي على إستخدام أدوات التعلم التشاركي غير المتزامنة البريد الالكتروني المنتديات ولوحات النقاش والتحكم وبنك المحتوى من خلال موقع https://www.schoology.com وذلك من خلال تفاعل الطلاب مع بعضهم أو تفاعلهم مع المعلم.

معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية بنمطي للدعم (الأقران- المعلم) لتنمية مهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز

من خلال الاطلاع على عدة دراسات وبحوث أجنبية أكدت على أهمية بيئات التعلم التشاركى فى العملية التعليمية وفاعليتها في اكتساب المعارف والمهارات وتقديم الدعم في أى وقت وأى مكان وباستخدام المصادر المناسبة مثل دراسة (دعاء لبيب، ٢٠٠٧؛ زينب خليفة، ٢٠٠٨؛ غادة معوض ،٢٠٠٨؛ داليا حبيشى، ٢٠٠٩؛ Wang, 2009؛ محمد والى، ٢٠١٠؛ محمد عبد الرحيم، ٢٠١١؛ Kousar & Rahman, 2011 ؛ غادة خليفة ، ٢٠١٥) ، كما طالبت البحوث أيضا باستخدام إستراتيجيات جديدة تتناسب مع الأهداف والمهمات التعليمية للتعلم الإلكتروني التشاركي ولأهميتها بعملية التعلم كدراسة كلًا من (Herwing, Mathias, Strohmaier, Dosinger & Tochtermann, 2007; Wagner & Mark, 2007; Chen & Chiu, 2008; Brush & Saye, 2009; Rikki& Yiga, 2010). وأيضًا من خلال الاطلاع على عدة دراسات وبحوث أجنبية أكدت على أهمية استخدام الدعم والتوجيه في بيئات التعلم المختلفة مثل (شيماء صوفي، ٢٠٠٦؛ زينب السلامي، ٢٠٠٨؛ اسماعيل حسونه، ٢٠٠٨؛ طارق عبدالسلام، ٢٠١٠؛ نبيل عزمي، محمد المرادنى، ٢٠١٠؛ Lee& Songer, 2010؛ عبدالعزيز طلبه، ٢٠١١؛ محمد دولاتى، ٢٠١١؛ محمد خلاف، ٢٠١٣؛ محمد زيدان، ٢٠١٣؛ نعيمة رشوان، ٢٠١٣؛ أيمن فوزى، ٢٠١٤؛

عبير مرسي، ٢٠١٤؛ وليد يوسف، ٢٠١٤؛ منصور الصعيدي، ٢٠١٤؛ أسماء عبدالحميد، ٢٠١٥)

تم اشتقاق مجموعة من المعايير الخاصة بتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركى، وبتصميم المحتوى التعليمي وفقًا لمصدرى الدعم (الأقران والمعلم) في التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التصميم التعليمى والدافعية للإنجاز، وكانت الصورة المبدئية عبارة عن من (١٠) معايير، تم تقسيمها إلي (١٥٢) مؤشرًا؛ وبعد عرضها على السادة المحكمين وصلت الصورة النهائية إلى (١٢) معيارًا، تم تقسيمها إلي (١٦٠) مؤشرًا ملحق (٣)

المحور الثاني:- الدعم ببيئات التعلم التشاركي وتناولت الباحثتان فى هذا المحور (مفهوم الدعم، أهمية الدعم، علاقة الدعم ببيئات التعلم التشاركى) وفيما يلى عرض لمحتويات هذا المحور بالتفصيل.

مفهوم الدعم

يعرف الدعم بأنه "تقديم المساعدات للطلاب غير القادرين علي إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منهم، ويتم سحب الدعم بشكل تدريجي وذلك بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف والاستقلالية والتنظيم الذاتي للتعلم" (Mazzotti, wood, test & Fowler, 2012,216-217). وأشار Rennimg, Ray, Luft& Newton (2005)أن الدعم في بيئة التعلم الالكتروني يتطلب توفير مجموعة من أدوات الإتصال والتفاعل والحوار المباشر بين المعلم والمتعلمين .

وهذا ما توفره بيئة التعلم التشاركي لأنها بيئة غنية بأدوات التفاعل سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، يقوم التعلم التشاركي على التفاعل وتقديم المساعد في الموافق التعليمية من خلال بتبادل المعلومات والمناقشات وتفاعل الطلاب مع أقرانهم أو الخبراء للوصول

إلي المعرفة وهذا ما يحققه الدعم سواء كان من المعلم أو الأقران (Kreijns Kirschner, and Jochems ,2002) .

خصائص الدعم في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي:-

ذكرها كلا من(Kreijns Kirschner, and Jochems ,2002 ؛ أحمد عبد المجيد ،٢٠١١ ،٦١؛ أمنية الجندي ونعمة أحمد ٢٠٠٤،٧٠١ ؛ حمدي عبدالعزيز، هدى الهندال ،٢٠١٤، ٢٩٣-٣٠٩؛ زينب خليفة ،٢٠١٦، ٨٩) كالاتي:

- يقدم الدعم معلومات ترتبط بالمحتوى والأهداف التعليمية.
- ارتباط الدعم المقدم بمهمة يقوم بها الطلاب.
- يقدم الدعم علي هيئة عبارات مختصرة وسهلة الفهم.
- يقدم الدعم للطلاب عند الحاجة لتيسير عليهم القيام بالمهام المطلوبة منهم.
- يقصد بالدعم الإرشاد والتوجيه للطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية .
- يشجع الطلاب على الاستمرار في أداء المهام التعليمية المطلوبة منهم.
- يشجع الطلاب على المزيد من التفاعل وطرح الاسئلة والاستفسارات فيا بنهم.
- تقلل من الخوف والقلق والتوتر أثناء علية التعلم.
- تزيد من دافعية انجاز وحماس الطلاب للتعلم .
- أن التعلم الإلكتروني التشاركي وسيلة هامة لتقديم الدعم للطلاب لأنها تولد المعرفة التشاركية بينهم وتزيد من التفاعل بين المعلم والطلاب الطلاب وبعضهم البعض
- يوفر ويحقق الدعم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي أدوات تفاعل غنية سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، يمكن من خلالها تقديم المساعد في الموافق التعليمية وتبادل المعلومات والمناقشات وتفاعل الطلاب مع أقرانهم أو الخبراء للوصول إلي المعرفة.

وظائف الدعم في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي:

يعد الدعم من المكونات الضرورية في البرامج التعليمية الإلكترونية لتشجيع الطلاب على إنجاز المهام المطلوبة منهم ومساعدتهم علي تحقيقها بأنفسهم مع تقليل احتمالات الفشل. (زينب السلامي، محمد خميس ،٢٠٠٩، ٥)، ويؤكد محمد خميس (٢٠٠٩، ١) أن للدعم وظائف هامة في بيئات التعلم الإلكتروني حيث أنه لا يحدث مباشرة وجهًا لوجه وإنما يحدث كله أو بعضه إلكترونيًا، حيث يكون المتعلم في الطرف الأخر في حاجة إلى دعم وتوجيه تعليمى وتكنولوجى.

ويذكر أحمد بدر(٢٠١٤ , ٩٨) وظائف الدعم بأنها.

- عمليه تتم قبل وأثناء تنفيذ المهام التعليمية وبالتالي فإنها عملية وقائية .
- تواكب عملية التعلم وبالتالي فهي عملية توجيهيه .
- تعد عملية علاجية لتقويم المخرجات والنتائج .
- عملية ضبط تشمل على مجموعة من الإجراءات تمكن الطلاب من التعلم من خلال أنشطة الدعم التي تحسن نتائج التعلم .

ويشير وليد يوسف (٢٠١٤، ٢٠) أن دعامات التعلم لم تعد في كثير من الأحيان تقوم على التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم وأصبحت دعامات التعلم أدوات وبرامج ومصادر تحتوى على أشكال متنوعة من الدعم والمساعدة والتسهيلات المتعددة ، ويضيف ((Van Schaik ,2010, 58 أن الدعم ببيئات التعلم يساعد الطلاب علي تنمية المهارات، ويقلل وقتهم للتعلم، ويساهم في حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب لتحقيق الأداء المطلوب وتكوين المعرفة، ويقدم بشكل مؤقت للطالب ليستكمل بعد ذلك تعلمة بمفردة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويري أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبد الحميد (٢٠١٥، ١٢) أن الدعم يقدم للطلاب بشكل مؤقت أثناء عملية التعلم لتنمية المهارات وزيادة الدافعية ويشجع علي التفاعل والمشاركة لبناء المعارف ويتلاشى الدعم عند عدم حاجة الطلاب له.

يري كلًا من إيمان السيد، إيمان غنيم (٢٠١٨ ، ١٤٥) أن بيئات التعلم التشاركي لكي تحقق أقصي إفادة وفاعلية يجب الاهتمام بدراسة أدواتها والمتغيرات البينية كالدعم وأنماط التفاعل، لاختيار أفضل البدائل ليعزز مجموعات التعلم بالبيئة التشاركية، وهذا ما أكدة أيضا هاني الشيخ (٢٠١٣، ١١٧) بضرورة دراسة متغيرات بيئة التعلم التشاركي كأدواته ومستوياته والأنواع المختلفة التي تسمح بالتفاعل وتقديم المساعدات بين الطلاب لتحقيق أعلى فاعلية في التعلم .

كما يتفق كلا من الدعم و بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي تمامًا مع مبادئ النظرية البنائية التي تقوم علي تحقيق أهداف خاصة للطلاب والتفاعل الاجتماعي وهذا ما توفره بيئة التعلم التشاركي لأن التعلم متمركز حول الطالب وفي الوقت نفسه تسمح بالتفاعل الاجتماعي بين الطلاب لتبادل المعرفة، كما يوجد علاقة بين الدعم والنظرية البنائية لأنها تستهدف التفاعل الاجتماعي لإنتاج المعرفة لدي الطلاب وهذا ما تهدف إليه النظرية البنائية أن المعرفة ناتجة من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطلاب مع وجود توجيهات فردية نحو المعرفة من خلال البنائية الفردية (محمد خميس ،٢٠٠٣، ٢٦٩؛ أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبد الحميد ، ٢٠١٥، ١٩).

وتشير عديد من الدراسات إلى أهمية توظيف الدعم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي ومن هذه الدراسات دراسة هاني الشيخ (٢٠١٣) التي هدفت إلي دراسة أثر التفاعل الطلاب لتبادل المعلومات وتقديم الدعم داخل وبين مجموعات التعلم التشاركي وأشارت النتائج إلي وجود فرق بين تفاعل الطلاب بين وداخل مجموعات تعلم تشاركي لصالح التفاعل وتبادل المعلومات بين المجموعات في تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة.

كما أشارت نتائج دراسة إيمان السيد، إيمان وغنيم (٢٠١٨، ٢١٧- ٢٢١) إلي أن تقديم المساعدات والدعم ساعد في تحقيق المهام المطلوبة من الطلاب وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم ببيئة التعلم التشاركي، وتوفير التفاعل بين المعلم والأقران كان له الأثر الإيجابي في تنمية مهارات تصميم مشاريع التخرج والاتجاه نحوها وفاعلية الذات وتبين مما

سبق عدم وجود دراسات سعت إلي استخدام دعم المعلم والأقران في بيئات التعلم التشاركي رغم أهميتهما وهذا ما سعي إليه البحث الحالي لتنمية مهارات التصميم التعليمي.

وترى الباحثتان ان للدعم وظائف هامة سواء كان دعم المعلم أو دعم الأقران ببيئة التعلم الإلكتروني التشاركي حيث أنه يساعد الطلاب الذين يتعثرون في تنفيذ مهمة أو مهارة معينة فيطلبون المساعدة من الأقران أو من المعلم كل على حسب مجموعته وهو مناسب لبيئات التعلم التشاركى حيث يتشارك المتعلمون مع بعضهم أو مع المعلم .

نمطا الدعم (المعلم والأقران) المستخدمين فى البحث الحالى:-

تعددت أنماط ومصادر الدعم البشري المقدمة للطلاب وضحها van de Pol, Volman, & Beishuizen, J. (2012) بأنها دعم المعلم ،ودعم الخبراء، دعم الأقران لتحقيق الأهداف وتنمية المهارات التي يحتاج فيها الطلاب إلي دعم وإرشاد ولا يستطيعوا إكتسابها بأنفسهم وتستخدم الباحثتان في البحث الحالي نمطي الدعم المعلم والأقران، بينما وضح أسامة هنداوي، إبراهيم محمود (٢٠١٦، ٨٦) أن مصدر الدعم ينقسم إلي دعم من المعلم للطالب ودعم من الأقران للطالب ودعم من بيئة التعلم نفسها للطالب ودعم متعدد من المعلم والأقران والبيئة معا، وإستخدمت الباحثتان في البحث الحالي نمطي الدعم المعلم والأقران ببيئة تعلم تشاركي والتعرف علي أثرهما على تنمية مهارات التصميم التعليمى

وسيتم تناول كل من نمطى الدعم (المعلم والأقران) كالاتي:-

أ- نمط دعم الأقران

تناولت الباحثتان نمط دعم الأقران من حيث تعريفه ، أنماطه ،أدور الأقران لتقديم الدعم، مميزاته ، فاعليته.

تعريف دعم الأقران:

يعرف دعم الأقران بأنه يقدم بين الأقران وبعضهم البعض ويشاركون أثناء التعلم معًا في أنشطة تعليمية مختلفة كالكتابة والتحدث والاستماع والقراءة(Shooshtari a,&

(Mirb, 2014) ، بينما عرفه Ge & Land (2004) بأنه "السماح للطلاب بالمشاركة والتفاعل معًا لتمكنهم من حل مشكلة أوالقيام بمهمة أو تحقيق هدف لزيادة الكفاءة أثناء العمل في نفس الوقت يتم الانسحاب التدريجي للدعم ويصبح المتعلمون أكثر كفاءة"

كما يذكر(Temdee,2016) أن دعم الأقران يرتبط بالدعم التشاوري الذي يساعد الطلاب على انجاز الأهداف المشتركة في مجموعات العمل، ويتم تبادل الخبرات المختلفة بينهم كما أن كل طالب منهم لديه مسئوليه عن التعلم وبناء المعرفة والمشاركة في مسؤولية التعلم.

مميزات دعم الأقران:

ذكر كلا من خالد ماجد، هناء رزق(٢٠١٩ ،٦- ١٦) أن دعم الاقران يتميز بالمميزات التالية:-

- أن الطلاب يتوفر لديهم الوقت للتعلم من بعضهم وتقديم النصح ويكون تفاعلهم مع بعضهم البعض اكثر من التفاعل مع المعلم .
- يخفف العبء عن المعلم ويوفر وقته
- يشجع الطلاب على المشاركة في بناء وجهات النظر مع أقرانهم .
- يعزز تقدير الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب .
- يجعل الطلاب اكثر نشاطا في عملية التعلم .
- ترفع الحرج عن الطلاب ويساعدهم على طرح المزيد من الاسئلة دون خوف مما يزيد من عملية التعلم .
- يوفر علاقة إيجابية بين الطلاب تتمثل بالصداقة والود واليقظة والانتباه والتعاون مع بعضهم البعض ويقل الخوف والقلق .
- تحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلاب وتقديم المساعدات لتحقيق الأهداف المطلوبة .

أنماط دعم الأقران:

يذكر خالد ملك وهناء رزق(٢٠١٩ ،١٦) أنماط الدعم الأقران كالاتي:-

- التبادل مقابل الثبات
- حسب عدد المشاركين بالدعم.
- حسب عمر الطلاب (في نفس العمر أو في عمر اكبر)

أدوار الأقران لتقديم الدعم

- الإجابة على اسئلة وإستفسارات أقرانهم مما هم أكثر خبرة ومعلومات .
- تقديم النصح والإرشاد والاقتراحات والآراء لديهم وقت الحاجه
- التعاون مع أقرانهم وبعضهم البعض للوصول الى القرار الصائب.
- الحوارات والمناقشات بين الأقران حتى يتفقوا على نقاط القوه والضعف والقرار الصحيح ، والتقدير الايجابي للذات بين الاقران الاعتماد المتبادل وتحمل المسؤولية (أسامه هنادي، ابراهيم يوسف، ٢٠١٦ ،٩١)

فاعلية دعم الأقران

لدعم الأقران أيضا فاعلية كبيرة في التعلم لأنه يسمح للطلاب بالتعاون مع بعضهم البعض في تحقيق الأهداف ويساعد علي تكوين علاقات إيجابية بين الطلاب كالصداقة والود بينهم والتقدير الإيجابي وترفع الحرج والخوف بينهم وتعزز الثقة المتبادلة بين الطلاب كما أنها تتيح بالتفاعل البناء وتبادل المناقشات بينهم وتقلل الوقت والجهد في تحقيق الأهداف، ويوجد العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية دعم الأقران في عملية التعلم كدراسة ((Lantolf, 2000 التي اثبتت فاعلية دعم الأقران في تعلم اللغة الوظيفية إليومية ، ودراسة كلا من Kolodner, Camp, Crismond, Fasse,Gray, Holbrook, Puntambekar,Ryan (2003) التي اثبتت فاعلية دعم الأقران في تنمية المفاهيم ومهارات العلوم بعض والمهارات فوق المعرفية ، ودراسة (Pata, Lehtinen, & Sarspuu, 2006) التي اثبتت فاعلية دعم

الأقران في صناعة القرار. كما أثبتت الدراسات فاعلية دعم الأقران في تنمية للجانب المهارى كدراسة (Pifarre and Cobos (2010) ودراسة حسناء الطباخ، أسماء المهر(٢٠٢٠) .

مدى الأفضلية بين دعم المعلم والأقران والمقارنة بينهم

إختلفت الدراسات حول مدي تأثير وأفضلية دعم المعلم أم الأقران في بيئات التعلم المختلفة غير بيئة التعلم التشاركي ومن هذه الدراسات دراسة Gambrel (2004) التي سعت إلي استخدام الدعم في المناقشات حول النصوص التعليمية للتعلم للطلاب من خلال (المعلم- الأقران - الكمبيوتر) لتحقيق فهم أفضل للطلاب وبناء المعنى للنصوص وطرح التفسيرات البديلة من أجل الوصول إلي ترتيب نص جديد غير محدد ،فدعم لأقران في المناقشات حول النصوص التعليمية جعل الطلاب يفهموا المعنى بشكل تعاوني ، والمعلم وجه الطلاب لفهمهم النص والمعني وتميز بنمط تفاعل ،والكمبيوتر قدم فرص أقل للتحكم أو الاستجابة للطالب. بينما هدفت دراسة (Jadallah, Anderson, Nguyen-Jahiel, Miller,2011) إلي التعرف على تاثير دعم للمعلم على أداء الأطفال في مناقشات المجموعات الصغيرة ، ودعم الطفل للطفل وأثرهما على الدفع والتحدي في المناقشة بين المجموعة ووصلت عدد المناقشات إلي ٣٠ مناقشة وقام الأطفال بتخصيص دعم للمعلم وبدأوا في استخدامها تلقائيًا في المناقشات بينهم مما زاد الدفع في المناقشات بنهم . ودراسة كلا من (Bertucci, Johnson, Johnson, Conte, 2012) التي هدفت إلي التعرف علي أثر اختلاف انماط الدعم كلا من (المعلم– الأقران – الشخصي) في بيئة تعلم قائمة علي التعلم التعاوني وتكونت عينة الدراسة من٦١طلاب من المدارس الابتدائية تم إختيارهم بشكل عشوائي وإستمرت جلسات الدراسة لمدة ١٥ يوم ، وأشارت النتائج إلي عدم وجود إختلاف بين للمجموعات الدراسة بسبب اختلاف انماط الدعم. ودراسة أشرف زيدان ؛ وليد الحلفاوي ؛و وائل عبد

الحميد (٢٠١٥) التي استخدمت نمط الدعم الفردي من المعلم للمتعلم والإجتماعي يقدم من الأقران والمعلم معاً في التعلم الالكتروني لتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم وكانت نتائج الدراسة انه يوجد اختلاف بين أنماط الدعم لصالح الإجتماعي الذي يقدم من الأقران والمعلم معاً.

الأسس والمبادئ النظرية للدعم التعليمى ببيئة التعلم التشاركي لتنمية مهارات التصميم التعليمى

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثتان تشابهًا في الأساس النظري الذي قامت عليه بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي لتنمية مهارات التصميم التعليم ، حيث أنها تقوم على النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية.

أولاً النظرية البنائية

يعتمد الاتجاه البنائي على أساس نظرية "جان بياجيه" التي تهتم بالإجراءات الداخلية للتفكير والاهتمام بتطوير وتحسين العملية التعليمية التي تُبنى على أن المتعلمين يتعلمون من خلال تأسيس المعرفة الجديدة بشكل أكثر فاعلية مما يتعلمونه عن طريق التلقين.

إتفق كلا من (محمد خميس ،٢٠٠٣، ٢٦٩؛ أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبد الحميد ، ٢٠١٥، ١٩) أن الدعم و بيئات التعلم التشاركي تمامًا مع مبادئ النظرية البنائية التي تقوم علي تحقيق أهداف خاصة للطلاب والتفاعل الاجتماعي وهذا ما توفره بيئة التعلم التشاركي لأن التعلم متمركز حول الطالب وفي الوقت نفسه تسمح بالتفاعل الاجتماعي بين الطلاب لتبادل المعرفة، كما يوجد علاقة بين الدعم والنظرية البنائية لأنها تستهدف التفاعل الاجتماعي لإنتاج المعرفة لدي الطلاب وهذا ما تهدف إليه النظرية البنائية أن المعرفة ناتجة من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطلاب مع وجود توجيهات فردية نحو المعرفة من خلال البنائية الفردية؛ كما ذكر شاندر Schneider (2005) أن النظرية البنائية هى فلسفة تعليمية تقوم على فكرة أن الطالب يبنى معرفته من خلال التجارب الخاصة به، ويتعلم بشكل أفضل عندما يشارك في أنشطة تعليمية بدلاً

من تلقى المعلومة بطريقة سلبية، والتعلم التشاركي هو أحد الطرق التي تُمكن الطالب من بناء معرفته الشخصية من خلال الممارسة ومعالجة مشاكل حقيقية، كما ذكر Riched (2000) أن الاتجاه البنائي يؤكد على أن المتعلم يبني تعلمه من خلال التفاعل الاجتماعي في البيئة التعليمية أو من خلال النشاط المستمر في السياق الاجتماعي، فعملية التعلم عبارة عن عملية اجتماعية وحوارية يتم أخذ الرأي من خلالها والتفاوض على معنى الظاهرة أو القضية موضوع التعلم، في حين ذكر كل من ويلسون ولورى Wilson and Lowry (2000) أن التصميم التعليمي لبيئة التعلم عبر الويب يحقق أسس ومبادئ المدخل البنائي، لأن بيئة الويب تحتوى على مصادر متعددة ومتجددة للمعلومات، ولأن هذه المعلومات تتسم بالحداثة والعالمية بالإضافة إلى إمكانية التفاعل النشط مع هذه المصادر بما يساعد على تكوين معارف وخبرات جديدة، وبالتالي لم يعد حفظ واستظهار المعارف والخبرات غاية في حد ذاته وإنما أصبح المهم هو كيفية الوصول إلى تلك المعرفة وإنتاجها واستخدامها والاستفادة منها في مواجهة التحديات وحل المشكلات كما أشار كل من حسن الباتع، السيد عبد المولى (٢٠٠٨) إلى أن تصميم بيئة التعلم عبر الويب من المنظور البنائي يتحقق من خلال توفير مصادر تعلم ومواقع تعليمية يختار منها المتعلم بما يتناسب واهتماماته ومستوياته المعرفية، وتعزيز الاتصال والمشاركة والتفاعل بين المتعلمين باستخدام خدمات الويب المختلفة من بريد إلكتروني، ومنتديات وحوار وغيره، وتقديم التغذية الراجعة بما يعزز من الدافعية للتعلم وتوفير أدوات للبحث عبر الويب تساعد على اكتشاف المعلومات وبناء المتعلمين لمعارفهم بأنفسهم.

مما سبق إتضح أن النظرية البنائية تشير إلى حالات تعليمية تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع الخبرات عن طريق استكشاف المواقف الحياتية والمهام الموكلة إليه والتقويم الذاتى، فالمعلم يشجع المتعلم بصورة مستمرة على القيام بهذه العمليات حتى يستطيع الوصول إلى تعلم حقيقي، وينظر للمعلم بوصفه مساعد في الأداء كميسر ومرشد

للطلاب وليس بوصفه مزودًا للمعرفة والمعلومات، بالإضافة إلى ذلك يحفز المعلم تعاون المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة، مع إتاحة الفرصة للحوار بينهم لبناء الأفكار بفاعلية.

ثانيًا: النظرية البنائية الاجتماعية

تتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء، وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها، أي أننا نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للمتعلم، وتهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره، ويرجع الكثيرون الفضل في هذا إلى "فيجوتسكى" الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع.لأنها لها دورا هاما في نمو المعرفة فالطالب يتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه وهذا ما تحققه بيئة التعلم التشاركي (محمود عبدالعزيز، ويوسف عبد الجيد، إيمان حليمة ،٢٠١٩، ٢٤٤).

ذكر محمد خميس (٢٠٠٩، ٤٢-٤٣) أن النظرية البنائية الاجتماعية نظرية موسعة للمعرفة البنائية، وتؤكد على أن المعرفة تبنى من خلال تفاعل المتعلم مع المعلم ومع زملائه ومصادر التعلم الأخري، ومع الموقف نفسه في سياق بيئي اجتماعي موقفي محدد، والمعرفية الاجتماعية لا تنكر العمليات العقلية البنائية ولكنها ليست هي المسئولة وحدها عن بناء التعلم، بل المسئول الرئيس عنه هو العمليات التفاعلية الاجتماعية الموقفية، ومن ثم فالمعرفية الاجتماعية هى إضافة للبنائية وامتداد لها.

وتقوم البنائية الاجتماعية على أن المتعلم يعيش في بيئة إجتماعية عندما يمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن عناصر تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في: المعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة، فهذه النظرية تركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني

المحور الثالث:- التصميم التعليمي

تناولت الباحثتان في هذا المحور مفهوم التصميم التعليمي؛ أهمية التصميم التعليمي؛ أهداف ووظائف التصميم التعليمي؛ نماذجه.

يعد قسم تكنولوجيا التعليم أحد أقسام كليات التربية والتربية النوعية هدفه الأساسى إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم، إعدادًا تربوياً وأكاديمياً يمكنه من العمل في المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة، كما أنه يكون قادراً علي القيام بعديد من المهام والمهارات ومنها مهارات التصميم التعليمي (يسرية عبد الحميد، صبحي سليمان، ٢٠٠٩، ١٩٩).

ووضح فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٠، ٣٣) أن الدور الرئيس لأخصائي تكنولوجيا التعليم يتركز في مهام التصميم التعليمي للمواقف التعليمية لإكتساب المتعلمين جوانب تعلم معرفية ومهارية ووجدانية، ويوجههم إلي كيفية تنفيذ وتقويم الموقف التعليمي. كما أكد عبد اللطيف الجزار(٢٠٠٢، ٢٤٩) أن التصميم التعليمي هو العمود الفقري لتكنولوجيا التعليم فهو أحد مراحل التطور التكنولوجي القائم على أسلوب النظم، وهو العملية التي تحتاج إلى الإلمام بالمعرفة والعلوم التطبيقية للتكنولوجيا.

ومصطلح التصميم التعليمي يشير إلى سلسلة العمليات المنهجية التي تترجم مبادئ التعليم والتعلم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية والأنشطة والمصادر التعليمة والتقويم(باتريشال ل.، تيلن ج.،٢٠١٢ ، ٣١)

أهمية التصميم التعليمي

إن التصميم التعليمي وتطبيقاته العملية في المجال التربوي له أهمية ووظيفة كبرى لخصها محمد عطية (٢٠٠٣، ١٠-١١) فيما يلى:-

١. السعي للربط بين الأفكار والمبادئ النظرية والمجال العملي التطبيقي، فالتصميم التعليمي علم يمثل حلقة الوصل بين النظريات والتطبيقات، وبدونه لن يكون للنظريات نفع ملموس، كما لن يكون للتطبيقات قيمة تذكر.

٢. النظر إلى مكونات العملية التعليمية ككل متكامل، ويسعي التصميم التعليمي إلي تنظيم محتوياتها والتحكم في عملياتها وانجاز أهدافها، وذلك استنادا إلي أن التعليم منظومة متكاملة تشمل مكونات متفاعلة ومتداخلة لذلك يجب معالجته من خلال مدخل المنظومات.

٣. السعي لإحداث تغيير وتطوير منظومي شامل للتعليم في جميع مناحي العملية التعليمية التعّلمية وعدم الاكتفاء بالتغيير في الجزئيات.

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن أهمية التصميم التعليمي تظهر من خلال الفوائد المتعددة التي يحققها للعملية التعليمية بكافة مكوناتها ومراحلها، كونه علم يسعى لتطبيق المعرفة النظرية ونتائج الأبحاث العلمية لجعل العملية التعليمية أكثر ترابطًا وتماسكاً، والاهتمام بتطوير وتحسين العملية التعليمية بشكل مستمر في ضوء التطورات الحديثة، مما يؤدي إلى ارتفاع قدرات المستهدفين من المنظومة التعليمية وعلى كافة النواحي والأصعدة.

لذلك ترى الباحثة أن التصميم التعليمي أحد الركائز الأساسية فى نجاح أخصائي تكنولوجيا التعليم فى القيام بدوره علي النحو الأمثل، لما يتضمنه التصميم التعليمي من معارف ومهارات لابد أن يكتسبها أخصائي تكنولوجيا التعليم، تتعلق بتحديد الأهداف العامة للموقف التعليمي؛ وتحديد خصائص المتعلمين المستهدفين؛ والأهداف التعليمية وكيفية تحديدها وتوظيفها التوظيف الأمثل تبعا لطبيعة المحتوى التعليمي المقدم؛ وتحديد المحتوى التعليمي الذي يحقق الأهداف المحددة والمناسب لخصائص المتعلمين المستهدفين والزمن المحدد للموقف التعليمي؛ واستراتيجيات التعلم المناسبة؛ والوسائل

التعليمية؛ وأساليب التقويم وأدواته، بما يضفى ذلك على الموقف التعليمي خاصية التفاعل بين مكوناته.

أهداف ووظائف التصميم التعليمي

الهدف الأساسي من التصميم التعليمي هو دراسة الواقع بما يتضمنه من إمكانات ومعوقات وخصائص المتعلمين المستهدفين، وتصميم مواصفات وشروط ومصادر وأنشطة التعلم المناسبة للواقع الحالي، ثم تحويل هذه المواصفات الى منتج واقعى ملموس، ثم تقويم المنتج والتأكد من صلاحيته للاستخدام في مواقف تعلم حقيقية، ثم استخدامه فى الموقف التعليمي المحدد، واجراء التعديلات. وذلك من خلال ما يعرف بنماذج التصميم التعليمي.

إن التصميم التعليمي يهدف بشكل عام إلى تنظيم عمليات التعلم وخطواته لتحقيق أهداف محددة، ويرى محمد عطية (٢٠٠٣، ١٠) أن التصميم التعليمي يهدف الى توفير شروط التعلم، ومواصفات التعليم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية. ويتم إشتقاق هذه الشروط والمواصافات من نظريات التعليم والتعلم المختلفة. ويشير(حسن زيتون ، ١٩٩٩، ٦٨) إلى أن هدف التصميم التعليمى هو أن تعمل المنظومة كوحدة واحدة وضبط عمليات التعلم.

وإستخلصت الباحثتان مما سبق أن هدف التصميم التعليمي فيما يلى :-

- تنظيم كافة عمليات التصميم التعليمي بصورة نسقية: تعمل معًا على نحو متناغم ومتوافق ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التصميم التعليمي

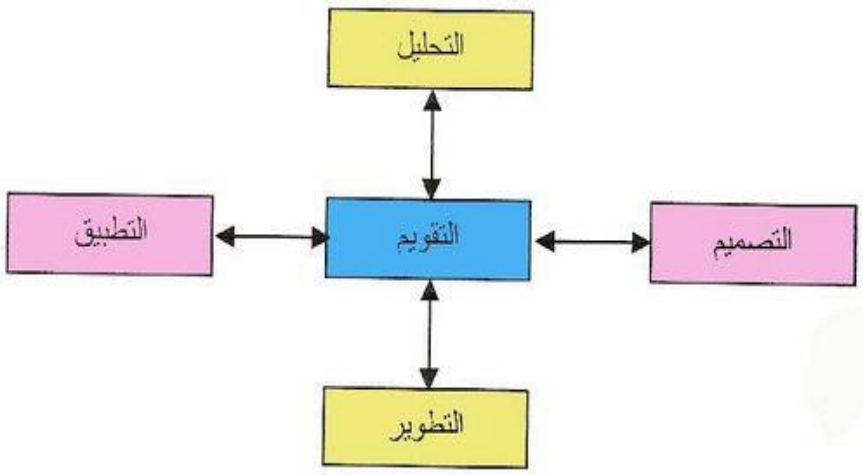
- خضوع عمليات التعليم لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة مما يؤدى إلى تحسين النظام للوصول لأفضل النتائج المتوقعة

- تركيز عمليات التصميم التعليمي على المتعلم بالدرجة الأولى: حيث يعطى التصميم التعليمي أهمية كبرى لخصائص المتعلم.

- خضوع العملية التعليمية للمراجعة المستمرة: الأمر الذى يعمل على التحسين المستمر لها، لتحقق نتائجها بشكل أفضل.

نماذج التصميم التعليمي.

تريا الباحثتان أن نماذج التصميم التعليمي لها أهمية كبيرة؛ حيث أنها تضمن وبشكل كبير استمرارية اهتمام الطلاب وإثارة دافعيتهم لمواصلة التعليم وعلى العكس من ذلك تماما فان التصميم غير الجيد قد يتسبب فى تسرب عدد كبير من الطلاب وبالتالي يؤثر على مخرجات العملية التعليمية؛ كما أن مراعاة مبادئ التصميم التعليمي في المقررات يمكن أن يساعد في إنتاج نوعية جديدة من المواقف التعليمية؛ وبمراجعة الباحثتان لنماذج التصميم التعليمي وجدتا أنها جميعًا تشترك فى خمس مراحل عامة وأساسية وهي : التحليل , التصميم , التطوير , التطبيق , التقويم , وانه لا يكاد يخلو نموذج تصميم تعليمي من تلك المراحل، وكل مرحلة من هذه المراحل تتكون بدورها من مجموعة من المراحل الفرعية وهذه المراحل موضحة بالشكل التالى.



شكل (٢) مراحل التصميم التعليمى

ولقد اختارت الباحثتان مقرر تصميم المواقف التعليمية للأسباب التالية:-

١- أهمية هذا المقرر في برامج إعداد خصائي تكنولوجيا التعليم: حيث يعد مقرر تصميم المواقف التعليمية من المحاور الرئيسية لتكنولوجيا التعليم، ولكي تتحقق الأهداف التعليمية المرجوة من الموقف التعليمي لابد من الاهتمام بالتصميم التعليمي للموقف من حيث كونه نظاماً له مدخلاته؛ وعملياته؛ ومخرجاته، والعمل على تصميمه تصميماً يكفل له تحقيق أهدافه المرجوة

٢- حاجة المتعلمين إلى التمكن من مهارات التصميم التعليمي: والتي من بينها تحديد الغايات التعليمية، وتحديد خصائص المتعلمين، وصياغة هدف سلوكي، وبناء المحتوى التعليمي، وتصميم أنشطة التفاعل، وأساليب التقويم وغيرها من المهارات التي يجب أن يتقنها الطالب بالفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم.

٣- يدرس المقرر كأحد المقررات التي يدرسها طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم(عينة الدراسة) طبقاً للائحة الداخلية بالكلية، والمقرر ثري بالعديد من المهارات التي يحتاج الطالب إلي دراستها، وتطبيقها في ظل تواجد المعلم للتقويم الفوري، الأمر الذي يتلائم وطبيعة البيئة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي بيئة التعلم المقلوب حيث يدرس الطلاب المقررات والمعارف النظرية في البيئة الالكترونية، ويتشاركون في تنفيذ المهامات التشاركية المتضمنة الكترونيا بنمطي الدعم المستخدمين فى البحث الحالى، ثم يتم التقييم والمناقشات الصفية وتنفيذ المنتج النهائي في بيئة التعلم التشاركى.

المحور الرابع: دافعية الإنجاز

تناولت الباحثتان في هذا المحور مفهوم دافعية الإنجاز، أهمية دافعية الإنجاز، مكونات دافعية الانجاز، العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز، خصائص الطلاب ذوى الدافعية للإنجاز

عرفها السيد مطحنه (٢٠١٠ ، ١٧) بأنها "الرغبه المستمره فى التفوق والتقدم أوالقيام بأى عمل ذات مستوى عالي للأفراد ذوى المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز"، كماعرفها حمدى شعبان (٢٠١٥ ، ٢١) بأنها "رغبه او قوة ذاتيه تستثير المتعلم وتحفزه وتوجه سلوكه نحو تحقيق هدف ما ويدفعه ذلك الى بذل الجهد لإنجاز الاعمال وحدوث التفوق والامتياز مما يحقق له التوازن الداخلي ويهيئ له التكيف مع البيئة الخارجيه"، أما أحمد المالكي (٢٠١٥ ، ٤٨) فأشار إلى أنها "إجتهاد الفرد من أجل الوصول إلي التفوق والنجاح وهذه الرغبة تعتبر مكونًا أساسيًا فى دافعية الإنجاز ويعتبر الميل نحو التفوق والنجاح سمة أساسية تميز الأفراد ذوى المستوى المرتفع على مقياس دافعية الإنجاز".

أهمية دافعية الإنــجــاز

اشار كلُ من (سهل فريدة ، ٢٠٠٩ ،٧٧؛ مسعودة عظيمي ، ٢٠٠٩؛ حميد العفيرى، ٢٠١٣؛ داليا شوقى، ٢٠١٣، رشا إسماعيل، ٢٠١٣؛ صالح الزهرانى، ٢٠١٩) الى أهمية دافعية الإنجاز وتم تلخيصها فيما يلى:-

- دافعية الإنجاز لها دور هام في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التى يواجهها وهذا ما أكده " ماكيلاند " حيث يرى أن مستوى دافعية الانجاز في أى مجتمع هو حصيلة الطريقة التى ينشأ بها الطلاب في هذا المجتمع وبهذا تتضح أهمية الانجاز ليس فقط بالنسبه للفرد وتحصيله الدراسي وإنما للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد
- دافع الانجاز يصل بالفرد ويوجهه الى كيفية التخفيف من التوتر ويضع خططًا متتابعه ومنظمه لتحقيق أهدافه .
- دافع الانجاز ذات أهمية لأنه يعبر عن رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الافكار والاشياء بطريقة منظمة وموضوعية.
- دافعية الانجاز تحقق التوافق النفسي للأفراد لأن الفرد عالي الانجاز يكون أكثر تقبلاً لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها .

- دافعية الانجاز ذات أهمية للمعلم لكونها أحد النتائج النهائية للعملية التعليمية وهدف تربوي يسعي المعلم لتحقيقه.
- دافعية الانجاز ذات أهمية لأنها تعمل على استثارة التلميذ وتوليد اهتمامات معينه لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكيات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح.

وترى الباحثتان أن دافعية الإنجاز تستمد أهميتها فى البحث الحالى من استخدام نمطي الدعم (الأقران- المعلم) وذلك من خلال تقديم المساعدات المناسبة عند الحاجة إليها سواء من خلال الأقران أو من خلال المعلم حيث أن الطلاب تزيد دافعيتهم للتوصل إلى المعلومات والمهارات الصحيحة عند الإستعانة بنمطى الدعم الأقران والمعلم.

مكونات دافعية الانجاز

يوجد مكونات عدة للدافعية للإنجاز وضحها كلًا من (نوال خليل ، ٢٠٠٨ ،٩١؛ إلهام الشلبى، ٢٠١٠؛ محمد زيدان، ٢٠١٧،٥٨) بأنها تتمثل فى الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، التوجه الزمني، المثابرة، التركيز، الإنتباه، الحاجة للتقدير، حب الإستطلاع، الخوف من الفشل

وترى الباحثتان ان دافعية الانجاز تتكون في البحث الحالي مما يلي:-

- الشعور بالمسئولية حيث يشعر كل متعلم بمسئوليته نحو المجموعة التى ينتمى إليها
- التركيز حيث يركز كل متعلم فى الوصول إلى مستوى مرتفع من إتقانى لمهارات التصميم التعليمى
- الخوف من الفشل حيث يسعى كل متعلم لتحقيق النجاح والبعد عن الفشل

العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز

وضحت دراسة كلا من (سليمان جمعه ، ٢٠٠٦ ، ٧٥؛ يحيي عبد الرحمن،٢٠٠٩، ١٢؛ نجلاء نبيل ، ٢٠١٤ ،٥٤؛ محمد زيدان، ٢٠١٧، ٢٦٧) أنه يوجد عدة عوامل مؤثرة على دافعية الانجاز على النحو التالي:-

- **الطبيعه الخاصه بدافعية الانجاز لدى المتعلم:** حيث يوجد نوعان لدافعية الانجاز هما إحراز النجاح أو تجنب الفشل .
- **البيئة المباشرة للمتعلم :** بيئة المتعلم داخل المنزل التى تشجعه على الانجازوتقدر النجاح وتؤدي الى زيادة دافعيته الى النجاح بصرف النظر عن المستوى الإقتصادى والاجتماعي .
- **خبرات النجاح والفشل** : حيث تؤثر خبرات النجاح والفشل في مختلف المتعلمين .
- **درجة الجاذبية في العمل :** حيث تلعب جاذبية العمل دوراً مهما في زيادة أو خفض دافعية الانجاز
- **الدافع للوصول للنجاح :** إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل .
- **احتمالات النجاح :** حيث المهمات السهله تعطى الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده ، أما المهمات الصعبه جدا فإن الافراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها أما فى حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحه في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر فى الاداء على المهمه بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع .
- **التنظيم الهرمى الترتيبي لدوافع** المتعلم وحاجاته
- **المعلم :**حيث يلعب المعلم دوراً هام في تشكيل وتنمية الدافع للإنجاز عند الطلاب
- **قيمة باعث النجاح :** حيث أن إزدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعى مرتفع فالمهام الصعبه المرتبطة بباعث للنجاح قليل القيمة لا تستثير حماس الفرد ، ويعد النجاح فى حد ذاته حافزاً وفى الوقت نفسه فإن النجاح فى المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة .

خصائص الطلاب ذوى الدافعية للإنجاز

الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع يتسمون بعدة خصائص أشارت إليها دراسة (فتحي الزيات،٢٠٠٤، ٤٥٥-٤٥٦؛ نرمين أحمد ، ٢٠٠٨ ، ٤٥؛ مرزوق العمرى ، ٢٠١٢، ٣٤) ويمكن تلخيص هذه الخصائص على النحو التالي:-

- يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم ولا يقبلون بمهام يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلاً
- يفضلون المهام التى يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم كما يختارون مهام او اعمال أكثر واقعية

ولديهم القدرة على إحداث دمج جيد بين قدراتهم والمهام التى يختاروها .

- يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعه من العمل عليها وكم

الوقت والجهد المطلوب لتنفيذها والانتهاء منها .

- درجة النجاح حيث يهتم مرتفعى الانجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد

نجحت أم لا ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز مثل الاعمال التجارية

والصناعية والبحوث العلمية

- الثقة بالنفس وتعنى الثقة في قدراتهمالخاصة على حل المشكلات .
- يتميزون بمستوى عالي من الطموح المرتفع والقابلية للتحرك للأمام والمثابرة والرغبة فى اعادة

التفكير في ايجاد حل للعقبات التى يواجهها

- التخطيط للمستقبل بحرص والاهتمام بوضع البدائل ودراستها
- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه أو فائدة تترتب عليه

- مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم
- مقاومة الضغوط الاجتماعية التى قد يتعرضون لها والعمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول .

ويتميز الأشخاص ذوى دافعية الانجاز المرتفع بأنهم مستقلون ولهم قيم نابعة من داخلهم ويميلون إلي أن ينجزوا أعمالهم جيداً رغبة في الإنجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس ولهذا فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم بتلك الشخصية المستقلة الواثقة بالنفس .

وترى الباحثتان أن هذه الخصائص قد انطبقت على الطلاب عينة البحث حيث أنهم جميعا كانوا يسعون إلي :-

- إتقان مهارات التصميم التعليمى.
- لديهم ثقة بأنفسهم فى حل ما يواجههم من مشكلات أثناء تطبيق تجربة البحث كما أن لديهم مستوى عال من الطموح ويرغبون فى تعلم أشياء جديدة .
- لا يرغبون فى الفشل ويسعون دائمًا لإنجاز المهام.
- لديهم منافسة شريفة فكل مجموعة تتشارك فى التفوق على المجموعات الأخرى.

إجراءات البحث وخطواته

تناولت الباحثتان فى الإطار النظرى (بيئات التعلم التشاركي، ومفهومها، وخصائصها ومميزاتها، والنظريات التي تقوم عليها، وأدوات وأنماط التفاعل فيها، والدعم ببيئات التعلم التشاركي، ومفهوم الدعم، وأهميته، علاقة الدعم ببيئات التعلم التشاركى، والتصميم التعليمى، مفهومه، أهمية إستخدامه في التعليم، أهداف إستخدامه في التعليم، دافعية الإنجاز، أهميتها، مكوناتها، العوامل المؤثرة فيها، خصائص الطلاب ذوى الدافعية للإنجاز)، فقد قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:-

- تحديد مهارات التصميم التعليمى لطلاب تكنولوجيا التعليم

- تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونى التشاركى

- التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكترونى التشاركى

- إعداد أدوات البحث وضبطها

- إجراء تجربة البحث

- المعالجات الإحصائية للبيانات

وذلك على النحو الآتي:

أولًا- تحديد مهارات التصميم التعليمى.

تم تحديد مهارات التصميم التعليمى التى اشتمل عليها البحث الحالى فى ضوء إطلاع الباحثتان على مهارات التصميم التعليمى فى البحوث والدراسات السابقة وقد مر تصميم قائمة المهارات بالمراحل التالية:-

١- مرحلة الإعداد ومرت هذه المرحلة بالخطوات التالية

(أ) إعتمدت الباحثتان في تصميمهما لقائمة المهارات بالاطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التصميم التعليمى ومنها دراسة كلًا من عبد اللطيف الجزار(١٩٩٥)؛ عبد اللطيف الجزار(٢٠٠٢)؛ محمد عطية (٢٠٠٣)؛ محمد الحيلة (٢٠٠٣)؛ يسرية عبد الحميد (٢٠٠٦)؛ مصطفى سلامة (٢٠١٧)؛ آيات خليف () وتوصلت الباحثة إلى قائمة مبدئية للجوانب المهارية فى مقرر تصميم المواقف التعليمية، والتي يجب أن يكتسبها المتعلمين، وإتبعت الباحثة خطوات محددة للوصول إلي القائمة النهائية لمهارات التصميم التعليمي

(ج) حصر مهارات التصميم التعليمى المراد من طلاب تكنولوجيا التعليم إكتسابها ليتمكنوا من تصميم مواقف تعليمية بكفاءة.

(د) تم إعداد صورة أولية للقائمة وقد تمثلت فى (٥) مهارات أساسية وكل مهارة تتكون من عدد من المهارات الفرعية ووصل عدد المهارات الفرعية (٢٤) مهارة وتم مراعاة الاتى في صياغة عباراتها:-

- السهولة والوضوح بالنسبة لأفراد عينة البحث.
- بساطة العبارات في ألفاظها.
- احتواء العبارة الواحدة على فكرة واحدة فقط والابتعاد عن العبارات المزدوجة.
- تجنب استخدام الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.

٢- تقنين القائمة وتم ذلك عن طريق ما يلى:-

(أ) صدق قائمة المهارات: وإعتمدت الباحثتان في تقدير صدق القائمة على الصدق الظاهري من خلال عرضها على المحكمين المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم ملحق(١) وتم إدخال بعض التعديلات على القائمة حتى أصبحت صالحة للإستخدام فى صورتها النهائية.

(ب) ثبات قائمة المهارات : الهدف من ثبات القائمة هو معرفة مدى خلوها من الأخطاء التي قد تغير من أداء المتعلم من وقت لأخر على نفس القائمة وتم تطبيق القائمة على عينة تكونت من (١٠) طلاب من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم للتأكد من وضوح البنود والعبارات وملائمتها للتطبيق وقد كانت معظم عبارات القائمة واضحة وسهلة ومفهومة بالنسبة للعينة، وقامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بإعادة تطبيق القائمة بفاصل زمني أسبوعين على العينة الإستطلاعية وكان معامل الارتباط (٠,٧٧) وبالتالي يكون معامل الثبات (٠,٨٧) وهذه النتيجة تعنى أن نسبة الثبات مرتفعة إلى حد

وبذلك وصلت الباحصتان للصورة النهائية للقائمة ملحق(٢) ويوضح جدول (٢) بنود المهارات الرئيسية والفرعية كما يلي:

جدول (١) بنود قائمة المهارات الرئيسية والفرعية

رقم المهارة	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
الأولي	مهارة الدراسة والتحليل	٦
الثانية	مهارة التصميم	٨
الثالثة	مهارة التصميم.	٤
الرابعة	مهارة التنفيذ.	٣
الخامسة	مهارةالتقويم.	٣

ثانيا- تحديد معايير تصميم بيئة التعلم التشاركى لتنمية مهارات التصميم التعليمى

لما كان البحث يهدف إلى تحديد تصميم بيئة تعلم تشاركى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، فقد تطلب الأمر تحديد معايير تصميم المحتوى الخاص بمهارات التصميم التعليمى، ولتحديد هذه المعايير قامت الباحثتان بالإجراءات التالية:

١. مسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بكل من تصميم بيئات التعلم الإلكترونى التشاركى، أنماط الدعم، ومهارات التصميم التعليمى ، كما ورد في الإطار النظرى.
٢. استخلاص قائمة معايير مبدئية لتصميم المحتوى الخاص بمهارات التصميم التعليمى وتكونت من (١٢) معيارًا، تم تقسيمها إلي (١٦٠) مؤشرًا.
٣. إعداد قائمة معايير مبدئية.
٤. عرض قائمة المعايير المبدئية على المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء الملاحظات.
٥. إجراء التعديلات والتوصل إلى قائمة المعايير النهائية، ملحق (٣)، والتي تمثلت فيما يلي:

- المعيار الأول:- وضوح الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمى وبه (١٠) مؤشرات
- المعيار الثانى:- تصميم المهمات التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمى وبه (١٤) مؤشرًا
- المعيار الثالث:- إستراتيجيات تنظيم المحتوى الخاص با التصميم التعليمى وبه (٤) مؤشرات
- المعيار الرابع:- تصميم الأنشطة التعليمية للمحتوى الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٩) مؤشرات
- المعيار الخامس:- تصميم مصادر التعلم الإلكترونية والتقليدية للمحتوى الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٤) مؤشرات
- المعيار السادس:- تقديم التعزيز والرجع الفعَّال للمحتوى الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٤) مؤشرات
- المعيار السابع:- تصميم إستراتيجيات التعليم والتعلم للمحتوى الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٢) مؤشرًا
- المعيار الثامن:- تصميم إستراتيجيات وأساليب التفاعل والتحكم التعليمي في بيئة التعلم التشاركى وبه (١١) مؤشرًا
- المعيار التاسع:- تصميم إستراتيجيات البحث والتحكم التعليمي في بيئة التعلم التشاركى وبه (٧) مؤشرات
- المعيار العاشر:- تصميم إستراتيجية التعلم التشاركى وبه (٥٠) مؤشرًا
- المعيار الحادى عشر:- تنظيم الروابط الفائقة فى الجانب الإلكترونى للتعلم التشاركى للمحتوي الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٨) مؤشرات
- المعيار الثانى عشر:- الوسائط المتعددة في التعلم الإلكترونى التشاركى للمحتوى الخاص بالتصميم التعليمى وبه (٣٧) مؤشرًا

ثالثًا:- التصميم التعليمى لبيئة التعلم الإلكترونى التشاركى

في ضوء نموذج محمد خميس (٢٠٠٧) المشار إليه في الإطار النظرى، اتبعت الباحثتان الخطوات التالية لتصميم ببيئة التعلم الإلكترونى التشاركى للتصميم التعليمى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، وفيما يلي شرح لهذه المراحل بالتفصيل في ضوء طبيعة البحث الحالى.

المرحله الأولي : مرحلة الدراسة والتحليل.

اشتملت هذه المرحلة على الإجراءات التالية:-

١- تحليل المشكلة وتقدير الحاجات

مرت خطوة تحليل المشكلة وتحديد الحاجات التعليمية بما يلى:-

أ- تحديد الأداء المثالي المرغوب : قامت الباحثتان بمسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببيئات التعلم التشاركى وأنماط الدعم وخاصة نمطى دعم المعلم والأقران ومهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وتوصلت الباحثتان إلى مجموعة من مهارات التصميم التعليمى التى يجب أن يكتسبها االطلاب ليتمكنوا من حل المشكلات التعليمية التى يصعب حلها بطريقة شيقة وجذابة وتم وضعها فى صورة قائمة وعرضها على السادة المحكمين.

ب- تحديد الأداء الواقعي لطلاب تكنولوجيا التعليم لتنفيذهم لمهارات التصميم التعليمى بطريقة صحيحة : تم جمع معلومات واقعية حول الوضع الراهن للأداء الواقعي لطلاب تكنولوجيا التعليم في تنفيذ مهارات التصميم التعليمى بطريقة صحيحة في ضوء نتائج الأداء المثالى لتنفيذ هذه المهارات، حيث قامت الباحثتان بمقابلة ١٠ من طلاب من الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية- جامعة المنوفية وتم تكليفهم بتصميم موقف تعليمى لأى وحدة تعليمية بهدف الوقوف على مدى قدرتهم على تنفيذ تلك

المهارات بطريقة صحيحة واتضح للباحثتان أن الطلاب لديهم صعوبات في تنفيذ هذه المهارات بطريقة صحيحة.

ج- مقارنة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المرغوب: وذلك لتحديد حجم الفجوة أو الانحرافات بين مستوى الأداء الحالى ومستوى الأداء المرغوب، بهدف صياغة المشكلات والحاجات في ضوء النتائج التى توصلت إليها الباحثتان من خلال اللقاء الذى تم بينهما وبين الطلاب حيث تبين وجود ضعف عام في تنفيذ مهارات التصميم التعليمى، حيث بلغت النسبة المئوية للأداء الضعيف (٧٠٪)، والنسبة المئوية للأداء المتوسط (٢٢٪)، والنسبة المئوية للأداء الجيد (٨٪).

د- تحديد الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الواقعي : تم تحديد الفجوة من خلال المقارنة بين كل من الأداء المثالي والأداء الواقعي وتم تحديد الحاجات التعليمية التى تؤدى إلى رفع مستوى مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وتمثلت فى إستخدام نمطين لدعم المحتوى التعليمى الخاص بالتصميم التعليمى وكذلك إستخدام التعلم التشاركى حيث يتشارك الطلاب فى الوصول إلى تنفيذ المهمة بطريقة صحيحة

هـ- تحديد طبيعة المشكلات وأسبابها والحاجات التعليمية، وتمثلت المشكلات التعليمية في انخفاض مستوى أداء طلاب شعبة نكنولوجيا التعليم عما هو متوقع بسبب نقص في المعارف والمهارات اللازمة لتعلم التصميم التعليمى وعدم رضا المعلمين عن البيئة التعليمية غير المناسبة لعدم توافر الإمكانات اللازمة لممارسة هذه المهارات بها كما أنها لا تراعى حاجاتهم التعليمية وأسلوب تعلمهم.

٢- إختيار الحلول القائمة على الكمبيوتر والإنترنت ونوعية البرامج .

بعد إجراء عملية تحليل المشكلة وتحديدها في شكل أهداف عامة، تم اختيار الحلول القائمة على الكمبيوتر، وتحديد بيئة التعلم التشاركى المناسبة لحل هذه المشكلات وقد

استخدم فى البحث الحالي منصة https://www.schoology.com للتعليم عن بعد ويرجع استخدام الباحثتان لهذ البيئة للأسباب التالية:-

- بيئة مجانية متاحة لجميع الطلاب فى أى وقت ومن أى مكان.
- سهولة الحصول على إسم المستخدم وكلمة المرور بسهولة.
- إمكانية التحاور والتشارك من خلال الأدوات الموجودة فى البيئة.
- إمكانية إضافة وتحرير موضوعات وأنشطة من خلال البيئة.
- إمكانية إستخدامها فى عملية التقويم الذاتى والتكوينى .

٣- تحليل المهمات التعليمية .

مرت عملية تحليل المهمات التعليمية بثلاث خطوات كما يلي:-

أ- تحديد المهمات التعليمية: وتم تحديد المهمات التعليمية من خلال مقابلة الطلاب وتكليفهم ببعض المهمات الخاصة بالتصميم التعليمى وتحديد أهم هذه المهمات في حل المشكلات التعليمية

ب- تفصيل المهمات التعليمية: ويقصد به تحليل الأهداف العامة إلى الأهداف الفرعية لها بعد أن توصلت الباحثتان في الخطوة السابقة إلى تحديد المهمات أو الأهداف العامة وعددها (١١) هدفًا قامت الباحثتان بتحليل هذه المهمات إلى مجموعة من المهات الفرعية وتم عرضها وتصنيفها وفقًا لتصنيف بلوم فى الجدول التالى:

جدول (٢) الأهداف العامة والمهمات الفرعية لها

م	الهدف التعليمي	مستوى الهدف وفقا لتصنيف بلوم					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
١	**أن يلم الطالب بالمفاهيم النظرية للتصميم التعليمي:**						
١-١	يُعرف مفهوم التصميم التعليمي.	✓					
١-٢	يذكر أهمية التصميم التعليمي.	✓					
١-٣	يعدد أهداف التصميم التعليمي.	✓					
١-٤	يلخص أصول ظهور التصميم التعليمي.					✓	
٢	أن يتعرف الطالب أثر نظريات التعلم في التصميم التعليمي						
٢-١	يشرح دور النظرية السلوكية في التصميم التعليمي.		✓				
٢-٢	يشرح دور النظرية المعرفية في التصميم التعليمي.		✓				
٢-٣	يشرح دور النظرية البنائية في التصميم التعليمي.		✓				
٢-٤	يشرح دور النظرية الاتصالية في التصميم التعليمي.		✓				
٢-٥	يشرح دور نظرية النظم في التصميم التعليمي.		✓				
٣	أن يتعرف الطالب على الموقف التعليمي الجيد						
٣-١	يعدد عناصر الموقف التعيمي.	✓					
٣-٢	يحدد خصائص الموقف التعليمي الجيد.	✓					
٤	**يتعرف الطالب على نماذج التصميم التعليمي:**						
٤-١	يُعرف نماذج التصميم التعليمي.	✓					
٤-٢	يُحدد وظائف نماذج التصميم التعليمي.	✓					

م	الهدف التعليمي	مستوى الهدف وفقا لتصنيف بلوم					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
٣-٤	يشرح أهداف نماذج التصميم التعليمي.		✓				
٤-٤	يشرح خصائص نموذج التصميم التعليمي الجيد.		✓				
٥-٤	يصنف نماذج التصميم التعليمي.		✓				
٦-٤	يقارن بين الأشكال الخطية لنماذج التصميم التعليمي.						
٥	**أن يعدد الطالب المراحل العامة والعمليات الإجرائية لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						
١-٥	يحدد المراحل العامة لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي بطريقة صحيحة.	✓					
٢-٥	يعدد خطوات مرحلة الدراسة والتحليل بتسلسل صحيح.	✓					
٣-٥	يعدد خطوات مرحلة التصميم بتسلسل صحيح.	✓					
٤-٥	يعدد خطوات مرحلة الانتاج والإنشاء بتسلسل صحيح.	✓					
٥-٥	يعدد خطوات مرحلة التقويم بتسلسل صحيح.	✓					
٦	**أن يعدد الطالب العمليات الإجرائية لمرحلة الدراسة والتحليل وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						
١-٦	يحلل خصائص المتعلمين المستهدفين				✓		
٢-٦	يحدد الحاجات التعليمية للمتعلمين المستهدفين.			✓			
٣-٦	يدرس واقع الموارد والمصادر			✓			

م	الهدف التعليمي	مستوى الهدف وفقا لتصنيف بلوم					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
	التعليمية في ضوء الإمكانيات والمعوقات.						
٧	**أن يعدد الطالب العمليات الإجرائية لمرحلة التصميم وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						
١-٧	**يصمم الأهداف التعليمية**						
١-١-٧	يعرف مفهوم الهدف السلوكي التعليمي.	✓					
٢-١-٧	يحدد عناصر الهدف السلوكي الجيد وفقا لنموذج ABCD.	✓					
٣-١-٧	يصيغ هدفا سلوكيا بطريقة صحيحة.			✓			
٤-١-٧	يصنف الأهداف التعليمية وفقا لتصنيف بلوم.		✓				
٢-٧	**تحديد عناصر المحتوى التعليمي**						
١-٢-٧	يذكر مفهوم تحليل المهامات التعليمي.	✓					
٢-٢-٧	يشرح الخطوات الإجرائية لتحليل المهامات التعليمية.		✓				
٣-٢-٧	يُعدد مصادر المعلومات التي يمكن الإعتماد عليها عند تحليل المهامات التعليمية.	✓					
٣-٧	**تصميم أدوت القياس محكية المرجع**						
١-٣-٧	يعرف مفهوم أدوات القياس محكية المرجع.	✓					
٢-٣-٧	يصنف المقاييس والاختبارت حسب مجالات الأهداف.		✓				
٣-٣-٧	يشرح خطوات تصميم أدوات		✓				

م	الهدف التعليمي	مستوى الهدف وفقا لتصنيف بلوم					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
	القياس محكية المرجع بتسلسل صحيح.						
٧-٤	**اختيار خبرات التعلم وطريقة تجميع التلاميذ وأساليب التدريس لكل هدف**						
٧-٤-١	يميز بين أنواع خبرات التعلم.		✓				
٧-٤-٢	يعدد أنماط التعلم وفقا لأعداد التلاميذ	✓					
٧-٥	**اختيار الوسائط التعليمية والمواد التعليمية**						
٧-٥-١	يختار من بين المواد والوسائط التعليمية المناسبة وفقا لنوع الخبرة التعليمية.			✓			
٧-٦	**تصميم الرسالة التعليمية على الوسائط المطلوب انتاجها(السيناريو التعليمي).**						
٧-٦-١	يُعرف مفهوم السيناريو التعليمي.	✓					
٧-٦-٢	يُعدد مواصفات السيناريو التعليمي الجيد.	✓					
٧-٦-٣	يشرح عناصر السيناريو التعليمي.		✓				
٧-٦-٤	يُطبق خطوات إعداد السيناريو التعليمي في عمل سيناريو تعليمي لموضوع معين.			✓			
٧-٧	**تصميم الأحداث التعليمية و استراتيجية تنفيذ التعليم.**						
٧-٧-١	يُصمم الأحداث التعليمية المرتبطة بإجراءات التعليم.			✓			
٧-٧-٢	يُعرف استراتيجية تنفيذ التعليم.	✓					
٧-٧-٣	يُصمم إستراتيجية تنفيذ التعليم وفقا للأهداف السلوكية التعليمية.			✓			
٨	**أن يعدد الطالب العمليات الإجرائية لمرحلة الانتاج وإنشاء المنظومة وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						

م	الهدف التعليمي	مستوى الهدف وفقا لتصنيف بلوم					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
٨-١	يحدد طرائق الحصول على المواد والوسائط التعليمية.	✓					
٨-٢	يحدد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية.			✓			
٩	**أن يعدد الطالب العمليات الإجرائية لمرحلة التقويم وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						
٩-١	يشرح بالتفصيل خطوات مرحلة التقويم.		✓				
١٠	**أن يشرح الطالب العمليات الإجرائية لمرحلة الإستخدام وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي.**						
١٠-١	يشرح عملية الإستخدام الميداني للمنظومة المصممة		✓				
١١	**أن يتعرف الطالب على التغذية الراجعة وعمليات المراجعة والتعديل.**						
١١-١	يشرح دور التغذية الراجعة في جميع مرحل النموذج		✓				

ج- رسم خريطة المهمات حسب النموذج المناسب: وإستخدمت الباحثتان التحليل الهرمي في رسم خريطة المهمات التعليمية لمهارات التصميم التعليمى باستخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية تم تكليف الطلاب بها بهدف، حيث أن التحليل الهرمي يناسب طبيعة هذه المهمات.

٤- تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلى.

تم تحليل خصائص المتعلمين عن طريق تحليل الخصائص العامة ومعظم طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم أعمارهم متقاربة من بعضها من ٢١-٢٢ سنة وقدراتهم الشخصية متقاربة ومعظمهم من قرى تابعة لمحافظة المنوفية ونسبة قليلة من مدن تابعة لمحافظة المنوفية

٥-تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمة.

تحليل موارد البيئة التعليمية يهدف إلى تحديد ماهو متوفر فيها وما هو غير متوفر بهدف اتخاذ القرار النهائي بشأن الحل التعليمي لتحديد نوعية التعليم ومصادره المناسبة لهم.

قبل البدء في تصميم المصادر المطلوبة تم تحليل الموارد والقيود واشتملت ما يلي:

- الموارد والقيود التعليمية: وتشمل المصادر والوسائل المتاحة وإمكانياتها وخطة التعليم وظروف الموقف التعليمي وتمثلت فى توافر معمل للحاسب الآلى مزود بشبكة نت وشبكة واى فاى.

- الموارد والقيود المالية والإدارية: وتشمل الدعم المالى والإدارى والتشجيع المعنوى ومصادر التمويل وكفاياته.

- الموارد والقيود البشرية: وتشمل توفر الأشخاص اللازمين لعمليات التصميم والتطوير.

- الموارد والقيود المادية: وتشمل الأماكن والأجهزة والمعدات وطرائق الحصول عليها وتم توفير المكان الخاص بالتطبيق وهو معمل الحاسب الآلى يكلية التربية النوعية بأشمون- جامعة المنوفية بالإضافة لممارسة الجانب التطبيقى فى المنزل ما أمكن ذلك.

المرحلة الثانية:- مرحلة التصميم

فيما يلي توضيح لخطوات كل مرحلة بالتفصيل.

أولاً:- تصميم الأهداف التعليمية وتشمل هذه المرحلة ما يلى:-

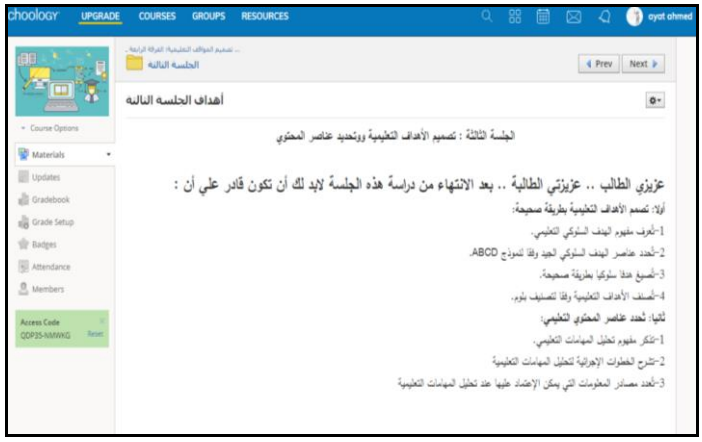
١- صياغة الهدف التعليمى العام

تم صياغة الهدف العام الذى يسعى البحث الحالى لتحقيقه فيما يلى:-

أن يكون طالب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم قادرًا على تصميم المواقف التعليمية اللازمة لحل المشكلات التعليمية.

٢- صياغة الأهداف التعليمية الإجرائية.

تم صياغة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بعد الإنتهاء من إستخدام بيئة التعلم التشاركى القائمة على نمطي دعم المعلم والأقران فى عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وذلك فى ضوء الهدف العام للبحث وهى موضحة فى جدول(٢) والشكل التالى يوضح شاشة للأهداف التعليمية فى أحد الجلسات على منصة Schoology



شكل (٣) شاشة الأهداف التعليمية كما تظهر في بيئة التعلم

ثانياً:- تصميم أدوات القياس محكية المرجع

أدوات القياس (الاختبارات وبطاقة تقييم المنتج) محكية المرجع هي التي ترتبط مباشرة بقياس مدى تحقيق الأهداف المحددة وتنصب عليها ولما كان الهدف العام للبحث هو تنمية مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم باستخدام بيئة تعلم تشاركى قائمة على نمطى دعم المعلم والأقران فتم تحديد أدوات القياس المطلوب تصميمها في البحث الحالي وفقًا للهدف العام للبحث كالتالي:-

- إختبار تحصيلي لقياس المعارف المرتبطة بمهارات التصمبم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- بطاقة ملاحظة الآداء العملى لمهارات التصمبم التعليمى التصمبم التعليمى
- بطاقة تقييم المنتج لمهارات التصمبم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم
- مقياس الدافعية للإنجاز.

ثالثاً:- تصميم عناصر المحتوى التعليمى.

تم تحديد عناصر المحتوى التعليمى فى ضوء الأهداف التعليمية السلوكية وذلك بالإستعانه بالمقابلة التى تم إجرائها مع الطلاب وكذلك فى ضوء ملاحظتهم أثناء تنفيذهم لبعض مهارات التصمبم التعليمى التى تم تكليفهم بها من قبل الباحثتان وبعض الأدبياب والدراسات، وتم الاستعانة بمجموعة من الفيديوهات التعليمية المرتبطة بمهارات التصمبم التعليمى المتضمنة بالبحث الحالي وهي التعرف على عناصر ومراحل التصمبم التعليمى وخطوات التصمبم التعليمى، وإعداد مشروع تشاركي (تصميم موقف تعليمى لدرس تعليمي)، وعند إختيار المحتوى تم مراعاة أن يكون مرتبطاً بالأهداف التعليمية، ومناسباً للمتعلمين، وصحيحًا من الناحية العلمية

رابعاً:- تصميم أنشطة التعلم وأسلوب التفاعلات التعليمية.

تم تصميم مجموعة من المهارات التى تناسب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتنمى مهارات التصمبم التعليمى لديهم وتحتوي الأنشطة على أسلوبين للتفاعل، أسلوب يقوم به المعلم والآخر يقوم به المتعلم حتى تتحقق الأهداف التعليمية للمهارات التى تم تصميمها وهي:-

- أنشطة يقوم بها المعلم وهى:-

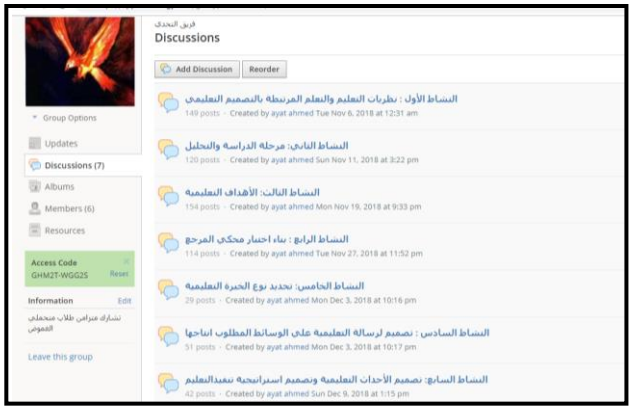
- قبل البدء في التعلم باسخدام بيئة التعلم التشاركى القائمة على نمطين للدعم (المعلم والأقران) يعطى الطلاب فكرة مبسطة عن البيئة وكيفية السير فيها.

- أثناء إستخدام البيئة يلاحظ المعلم الطلاب يوجههم ويرشدهم إذا تعثر أحد الطلاب فى فهم شيئ ما ويجيب على أسئلتهم وإسنفساراتهم أثناء السير فى البيئة ويقدم لهم الدعم المناسب.

- أنشطة يقوم بها المتعلم وتتمثل في:-

قيام المتعلم باستخدام البيئة واستجابته لكل ما تقدمه له البيئة من توجيهات وإرشادات والإجابة عن الأسئلة والاختبارات المطلوبة منه ويتشارك مع زملائه فى تنفيذ مهارة معينة ويقدمون الدعم المناسب لبعضهم.

والشكل التالى شاشة للآنشطة التى يقوم بها المتعلمون



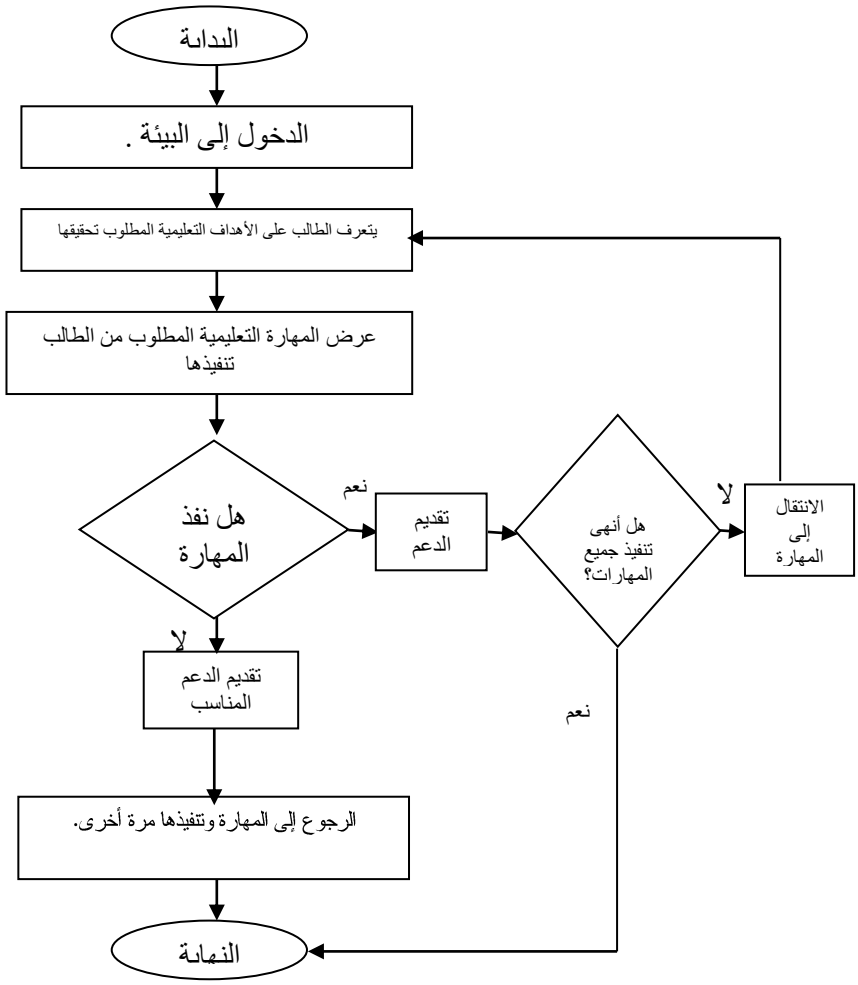
شكل (٤) نموذج الأنشطة التعليمية كما تظهر في بيئة التعلم

خامسًا:- تصميم خريطة السير في البيئة.

تعتبر خريطة السير في البيئة وسيلة عرض بصري لتوضيح المسارات التي يسير فيها المتعلم أثناء التعلم، وكذلك تحديد مواصفات العمل وبدائله بعرض بعض المعلومات، أو

تقديم بعض الأسئلة أو اختيار بعض الإجابات أو تخطي أو تكرار أو الاستمرار في عرض مهارة ما، وتعمل على تحديد نقاط البداية والنهاية والتفريعات التي ستحدث في البيئة.

وقامت الباحثتان باتباع الأسلوب التفريعي في التصميم وذلك حتى يستطيع كل متعلم اختيار الجزء الذي يريد تعلمه دون أي تقيد في البيئة وللتعرف على أثر البيئة على تنمية مهارات التصمبم التعليمى المتضمنة في البيئة والشكل التالى يوضح خريطة السير فى البيئة



شكل (٥) خريطة السير في البيئة التعليمة القائمة على التعلم التشاركى

سادسًا: تصميم واجهة التفاعل

يقصد بها تصميم إطارات البيئة أو ما يعرف بشاشات العرض من حيث صياغتها وأنواعها ومداها ومكوناتها بالإضافة إلي تصميم جميع الوسائط التعليمية المستخدمة في تقديم المحتوى التعليمي من رسوم متحركة ونص مكتوب وصوت.

سابعًا: تصميم وسائط تقديم المحتوى التعليمي

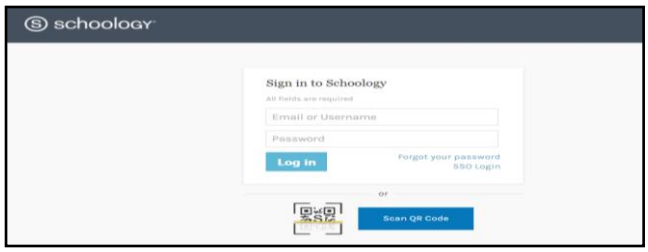
في هذه الخطوة تم تحديد واختيار الوسائط التي تم استخدامها في تقديم المحتوى التعليمي وتمثلت الامكانات المتاحة بالبيئة الجاهزة التى تعتبر من أهم العناصر التي استخدمت في البيئة الجاهزة القائمة على الموودل

ثامنًا:- إعداد السيناريو

تم إعداد سيناريو تعليمى لتصميم الأنشطة التعليمية باستخدام التعلم التشاركى وهو عبارة عن مخطط لجميع الشاشات التى تظهر بالبيئة على الورق قبل تنفيذها نهائيًا بحيث يسهل التعديل والتطوير فيه قبل تنفيذه وتحيد الأزرار الرئيسة والفرعية وأساليب الانتقال بين الشاشات

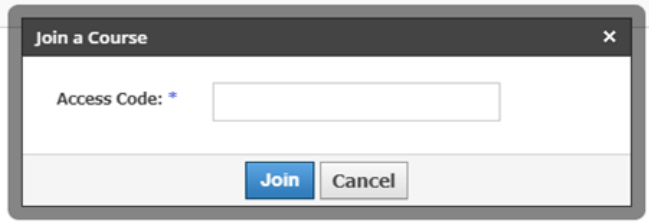
تاسعًا:- تصميم نظم تسجيل المتعلمين، وإدارتهم، وتجميعهم، ونظم دعمهم

- **تسجيل دخول المتعلمين إلى منصة التعلم (Schoology):** عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بكل متعلم وكلمة المرور الخاصة بهم، كما يوضحها شكل(٥).



شكل(٦) تسجيل دخول المتعلمين على منصة التعلم عن طريق البريد الإلكتروني

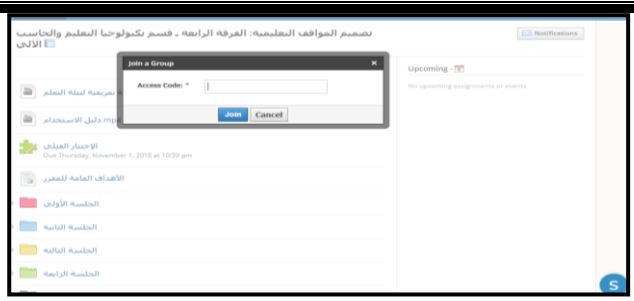
– **تسجيل الطلاب للدخول لمقرر "** تصميم المواقف التعليمة–الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي": عن طريق كود المقرر الذي أرسلته الباحثة في رسائل بريد إلكتروني خاصة لكل متعلم على حدة، كما قامت بإعطاء المتعلمين كود المقرر أثناء اجتماعها مع المتعلمين لتعريفهم بطبيعة وأهداف بيئة التعلم وكيفية التسجيل عليها والتفاعل وفقا للشكل التالي:



شكل(٧) تسجيل دخول المتعلمين للمقرر بالكود المحدد للمقرر

وبمجرد دخول المتعلمين للمقرر يمكنهم التفاعل مع عناصر الجانب غلإلكتروني لبيئة التعلم المقلوب بالاجابة على أسئلة الاختبار القبلي؛ والاطلاع على الأهداف العامة للمقرر ودراسة الجلسة التعليمية المحدد دراستها.

– **تسجيل دخول المتعلم على مجموعة التشارك الخاصة به:** قامت الباحثتان بإنشاء مجموعات التشارك، وتسجيل المتعلمين أعضاء كل مجموعة كأعضاء في مجموعتهم المحددة، وتقوم المنصة بتوفير كود خاص لكل مجموعة حتي يتثنى لأعضاء المجموعة فقط تسجيل الدخول عليها، ويوضح شكل(؟؟) طريقة تسجيبل دخول المتعلمين على المجموعة الخاصة بهم



شكل(٨) طريقة تسجيل دخول المتعلمين على المجموعة الخاصة بهم

المرحلة الثالثة : مرحلة التطوير وتشمل هذه المرحلة ما يلى:-

أولًا:- التقويم البنائي للنسخة الأولية

بعد رفع المحتوى العلمى والأنشطة الخاصة بالتصميم التعليمى للبيئة القائمة على التعلم التشاركى تم تجريبها على مجموعه من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم عددهم (١٠) وتم تسجيل جميع الحوارات والمناقشات التى تمت بين الطلاب والباحثتان وذلك بهدف تعديل أو حذف أو إضافة أو تطوير أى شيئ في المحتوى أو الأنشطة.

ثانيًا:- تعديل النسخة الأولية والإخراج النهائي للمحتوى التعليمى والأنشطة التعليمية.

بعد الانتهاء من التقويم البنائى تم الإستماع إلى الحوارات والمناقشات التى تمت بين الطلاب والباحثتان بدقة وتم استخراج نقاط القوة ونقاط الضعف وتم إجراء بعض التعديلات فى ضوئها كحذف أجزاء من المحتوى وإضافة أجزاء أخرى وتعديل بعض الأنشطة بعد ذلك تم عرض البيئة وما تشمله من محتوى مقسم إلى موضوعات وأنشطة على مجموعه من الخبراء والمتخصصين فى تكنولوجيا التعليم لإبداء آرائهم فيما يلى:-

- سهوله استخدام البيئة التعليمية القائمة على التعلم التشاركى.

- بساطة البيئة التعليمية القائمة على التعلم التشاركى ومناسبتها لخصائص المتعلمين.

- وضوح الفيديوهات والتعليقات الصوتية الموجودة ببعض الموضوعات.

- وضوح أنماط الدعم المستخدمة فى البيئة.

- مناسبه الخلفيات والألوان وبنط وفونت الخطوط المستخدمه.

وتم إجراء معظم التعديلات التى أوصوا بها وتمثلت فى تغيير بعض الخلفيات واستخدام ألوان مناسبة لهذه الفئة من المتعلمين وتغيير بعض الخطوط المستخدمة وتغيير بعض الأنشطة التعليمية المعقدة.

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم النهائي وإجازة البيئة التعليمية القائمة على التعلم التشاركى وتم فى هذه المرحلة التجريب الاستطلاعي لمادة المعالجة التجريبية كما يلى:-

قامت الباحثتان بإجراء التجربة الاستطلاعية، وبناًء عليه تم إجراء التعديلات الموجودة في مادة المعالجة التجريبية، حيث تم إجراء التجربة على عينة عشوائية قوامها (١٠) طلاب من الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- تحديد زمن تجربة البحث.
- التعرف على الصعوبات التي واجهة الباحثتان أثناء التطبيق للتجربة الأساسية للبحث لمعالجتها.
- التأكد من مناسبة طريقة عرض المحتوى وسهولة الاستخدام وأساليب التقويم .

رابعًا:- أدوات البحث.

أ- تصميم الاختبار التحصيلى .

في ضوء الأهداف التعليمية، وتحليل المهارات وتحديد المحتوى بناء على تحديد الجوانب المعرفية التي تقيسها أسئلة الاختبار تم إعداد اختبار تحصيلي على النحو التالى:-

١- تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طلاب تكنولوجيا التعليم (عينة البحث) على التحصيل المعرفي الخاص بمهارات التصميم التعليمى فى البحث الحالى.

٢- وضع تعليمات الاختبار

تم صياغة تعليمات الاختبار وأشارت هذه التعليمات إلى أنه يجب على المعلمين والمتعلمين قراءتها جيداً وتوضيحها لعينة البحث وإتباعها جيدًا أثناء تنفيذ التجربة وراعت الباحثتان فى صياغتها السهولة والوضوح حتى يسهل استيعابها بسرعة وبالتالي تنفيذها بسهولة كما أنها توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة وتبين لهم كيفية الإجابة على أسئلة الإختبار

تم إعداد نموذج للإجابة بحيث يتم تصحيح الاختبار باستخدام الكمبيوتر دون تدخل من الباحثتان، ويقوم برنامج الاختبار بحساب درجة المتعلم.

٣- تحديد نمط مفردات الاختبار

تم إعداد الاختبار باستخدام نوعين من الأسئلة الموضوعية هما أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد، وقد روعي عند صياغة الأسئلة الوضوح اللغوي والدقة العلمية والبساطة، وتم اختيار هذين النوعين من الاختبارات للأسباب الأتية:-

- معدلات صدقها وثباتها عالية.
- الوضوح وتغطية الكم المطلوب قياسه.
- السرعة والسهولة فى الإجابة.
- التصحيح بسهولة بعد إعداد مفتاح لتصحيح الإجابة.

٤- إعداد الاختبار في صورته الأولية

قامت الباحثتان بإعداد الاختبار في صورته الأولية بمراعاة توزيع مفردات الاختبار بحيث تغطى جميع جوانب المهارات التى تم تحديدها فى البحث الحالى، وذلك عن طريق وضع سؤال لكل هدف سلوكي وبذلك يكون الإختبار شاملاً لكافة المهارات التى تم تحديدها فى البحث، ليتكون الإختبار في صورة الأولية من(٤٥) سؤالًا من أسئلة الصواب والخطأ، و(٤٥) سؤالًا من أسئلة الاختيار من متعدد.

٥- عرض الصورة المبدئية للاختبار على المحكمين ملحق (١)

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لإبداء آرائهم فى مدى:-

- وضوح تعليمات وأهداف الاختبار
- ملاءمة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار لمستوى الطلاب.
- ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف التعليمية المطلوب تنفيذها.

وقد اتفق نسبة ١٠٠٪ من المحكمين على أن تعليمات الإختبار محققة لأهدافها كما إتفقوا على أن الأسئلة مرتبطة بالأنشطة التعليمية الموجودة بالبيئة أي تقيس ما وضعت لقياسه وأن صياغة السؤال مناسبة لمستوى وقدرات الطلاب

كما أوصوا بحذف سؤالين من أسئلة الصح والخطأ لسهولتهما وهما:-

إتباع مراحل التصميم التعليمى يؤدى إلى تصميم مواقف تعليمة عالية الجودة (√).

التصميم التعليمى ينمي مهارات التصميم لدى الطلاب (√).

٦- ضبط الاختبار.

بعد أن قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون قامتا بتجربته على العينة الاستطلاعية للتأكد من صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية وتم ضبط الاختبار كما يلي:-

٦-١- التأكد من وضوح مفردات الاختبار

وتم ذلك عن طريق تسجيل جميع أسئلة طلاب العينة الإستطلاعية عن أى مصطلح فى الاختبار غامضًا أو غير واضح، ثم استبدالها بمصطلح آخر أسهل وأوضح إذا كانت المصطلحات صعبة وغامضة

٦-٢- ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق على نفس العينة الإستطلاعية بعد أسبوعين وتم تصحيحه ورصد الدرجات ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثانى وكانت (٠,٧٨) ومن معامل الإرتباط تم حساب معامل الثبات وكان (٠,٨٨) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة ثبات الاختبار مرتفعة إلى حد كبير أى أنه يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة وتحت نفس الظروف.

الهدف من ثبات الاختبار هو معرفة مدى خلو الاختبار من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس الاختبار، وتم حساب معامل ثبات الاختبار على العينة الإستطلاعبة عن طريق استخدام طريقة التجزئة النصفية (سيبرمان وبراون) لكل مهارة باستخدام برنامج SSPS حيث أظهرت النتيجة أن معامل ثبات الاختبار (٨٣,.) وهذه النتيجة تعنى أن الاختبار ثابت إلى حد كبير، مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتيجة إذا أعيد تطبيقية على نفس الظروف .

٦-٣- صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أوصوا بها والسابق الإشارة إليها، واعتبر ذلك مؤشراً لصدق المحكمين

٦-٤- تحديد زمن الإجابة على الاختبار

بعد تطبيق الاختبار مع أفراد عينة التجربة الاستطلاعية ، تم حساب الزمن الذي أستغرقه أول طالب فى الإجابة على الإختبار وهو (١١٦) دقيقة وأخر طالب فى (٦٤) دقيقة وبعد ذلك تم حساب متوسط زمن الاختبار، وكان متوسط الزمن (٩٠) دقيقة للاختبار ككل.

٦-٥- حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار

تراوحت معاملات سهولة الاختبار بين (٠,٢٤ : ٠,٧٣)، وقد اعتبرت أسئلة الاختبار التي بلغ معامل سهولتها (٠,٧٢) أسئلة شديدة السهولة، وأسئلة الاختبار التي بلغ معامل سهولتها (٠,٢٤) أسئلة شديد الصعوبة إلا إذا كان معامل تميزها كبيراً ، وتشير هذه النتائج إلى مناسبة قيم معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار لمستوى الطلاب عينة البحث وبذلك وصلت الباحثتان للصورة النهائية للاختبار ملحق [٤] وتكون من (٩٠) سؤالًا

ب- بطاقة ملاحظة الأداء المهاري

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم تصميم وإعداد بطاقة لملاحظة المهارات المرتبطة بالتصميم التعليمي، وقد اتبعت الباحثتان في بناء بطاقة الملاحظة الخطوات التالية:-

١- تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة

تهدف البطاقة إلى تقييم آداء طلاب الفرقة الرابعة – قسم تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي- لمهارات التصميم التعليمي، والتعرف على مدى تمكنهم من هذه المهارات، باستخدام نمطى دعم المعلم والأقران ببيئة تعلم تشاركى

٢- إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة

روعى عند وضع تعليمات البطاقة، أن تكون واضحة ومحددة وشاملة؛ حتى يسهل استخدامها، سواء من قبل الباحثتان أو أى ملاحظ آخر (الزملاء بالقسم) يمكن أن يقوم بعملية الملاحظة.

٣- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة

بعد الإنتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة وتحليل المحاور الرئيسية للبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية وتكونت من (١١) مهارة أساسية، (٥٣) مهارة فرعية.

وكان لابد من التأكد من صدق وثبات البطاقة لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم المهارات المطلوب أدائها.

٤- ضبط بطاقة الملاحظة وذلك من خلال:-

٤-١- تقدير صدق بطاقة الملاحظة

تم حساب الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة(صدق المحكمين) وهو يعني المظهر العام لها من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وتعليمات البطاقة ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية.

وللتأكد من ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ملحق [١]، وذلك بهدف التأكد من دقة الصياغة الإجرائية لمفردات

البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات، وقد طلب منهم الإدلاء بآرائهم في البطاقة من حيث:

- وضوح ومناسبة تعليمات البطاقة.
- قدرة مفردات البطاقة علي قياس المهارة
- صحة ودقة المفردات من الناحية اللغوية
- اقتراح ما يرونه من تعديلات في بنود البطاقة أو للبطاقة ككل.

ووجد إتفاق كبير بين أراء السادة المحكمين من حيث سلامة المفردات ودقتها وكذلك قدرة مفردات البطاقة علي قياس المهارة ومناسبة الألفاظ ووضوحها بعد إجراء بعض من التعديلات المقترحة لتصبح البطاقة جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

٤-٢ - حساب ثبات بطاقة الملاحظة

تم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٢) وهي قيمة دالة علي ثبات بطاقة الملاحظة.

٤-٣- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

بعد أن تم تقدير صدق بطاقة الملاحظة، وحساب ثباتها أصبحت البطاقة في صورتها النهائية، وهي مقسمة إلى (١١) مهارة رئيسة و (٥٣) مهارة فرعية، صالحة للاستخدام في تقييم أداء طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم في خطوات تصميم الموقف التعليمي ملحق رقم (٥).

ج- بطاقة تقييم المنتج

مرت بطاقة تقييم المنتج بالخطوات التالية:-

١- تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج

هدفت بطاقة تقييم المنتج إلى قياس مهارات طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية في التصميم التعليمى.

٢- تحديد الأهداف التعليمية التي تقيسها بطاقة تقييم المنتج

تهدف بطاقة تقييم المنتج إلى قياس الأهداف التعليمية التي يتضمنها المحتوى التعليمي لمهارات التصميم التعليمى لطلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم في مقرر تصميم المواقف التعليمية

٣- صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج لمراحل التصميم التعليمى

اعتمدت الباحثتان في صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج على المهارات المراد إكسابها لطلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، لذا اشتملت البطاقة على محموعة من المهارات الأساسية، ثم تم تحليل كل مهارة أساسية إلى عدد من المهارات الفرعية، ثم تم صياغتها في عبارات إجرائية تصف أداء المتعلم للمهارة، وعند بناء مفردات بطاقة تقييم المنتج تم مراعاة أن تتضمن العبارة سلوكًا واحدًا وأن تكون العبارة واضحة ومحددة.

٤- نظام تقدير درجات بطاقة تقييم المنتج

تم تقدير نظام الردجات فى بطاقة تقييم المنتج كما هو موضح فى جدول (٣)

جدول(٣) نظام تقدير درجات بطاقة تقييم المنتج

بنود التقييم	التقدير الكمي (الدرجة)	تفسير الدرجة
كبيرة	٣	إذا اتفق الإنتاج مع البند بدرجة كبيرة وروعى البند بالمستوى المطلوب
متوسطة	٢	إذا اتفق الإنتاج مع البند بنسبة متوسطة

قليلة	١	إذا اتفق الإنتاج مع البند بنسبة قليلة
منعدمة	صفر	إذا لم يراعي الطالب بند التقييم

٥- عرض الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج على مجموعة من السادة المحكمين:

بعد الانتهاء من تصميم بطاقة تقييم المنتج في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من السادة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لاستطلاع آرائهم فيما يلي:

- مدى تحقق البنود للأهداف التعليمية.
- حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا في تصميم البطاقة ومحتواها.
- دقة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وكانت آراء السادة المحكمين كالاتى اتفق الأساتذة والخبراء بنسبة ٩٨٪ على جميع بنود بطاقة تقييم المنتج، وأبدى السادة المحكمين أن صياغة هذه العبارات سليمة وواضحة وترتبط بمهارات التصميم التعليمى

٦- قياس ثبات بطاقة تقييم المنتج

قامت الباحثتان بحساب الثبات الداخلي لبطاقة تقييم المنتج النهائي للمواقف التعليمية التى أنتجها الطلاب باستخدام طريقة اعادة التطبيق وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين واعتباره مؤشرا لثبات البطاقة وبلغ معامل الثبات ٠,٧٢ وهي قيمة دالة علي ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

٧- الصيغة النهائية لبطاقة تقييم المنتج

تم التوصل إلى الصيغة النهائية لبطاقة تقييم المنتج وتكون الدرجة الكلية للبطاقة هي ٧٢ درجة، كما هو موضح بملحق(٦).

د- مقياس دافعية الإنجاز

إستخدمت الباحثتان مقياس دافعية الانجاز الذى أعده فى صورته الأجنبية كيو Chiu,L. (1997) وقامت أماني عبدالمقصود (٢٠١٤) بترجمة وتقنين هذا المقياس على البيئة المصريه بعد أن تبين لها وجود حاجه ملحة لوجود أدوات حديثة تقيس الدافع للإنجاز للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وبحيث تتفق هذه الأداة وطبيعة العصروذلك بهدف تقدير الدافع للإنجاز لدى الطلاب ويتكون المقياس من (١٥) عبارة تصف سلوكيات الطلاب ويتم تقدير هذه السلوكيات من خلال مقياس ليكرت وهو اسلوب لقياس السلوكيات والتفضيلات ويستخدم في الاختبارات النفسية وهو عباره عن خمس اختيارات تتراوح بين (أبداً – قليلاً – أحياناً – كثيراً – دائماً) بحيث تأخذ الاستجابة الأكثر تفضيلا أو قبولاً خمس درجات والاستجابة الأقل قبولاً درجة واحدة، واستخدم معد المقياس صدق المحك حيث كان معامل الارتباط بين المقياس ومقياس انجاز آخر هو (٠,٧٣) أما بالنسبة للثبات فقد استخدمت طريقة إعادة التطبيق وكان معامل الارتباط (٠,٩١) وتم وضع المقياس فى ملحق رقم [٦].

خامسًا:- عينة البحث

تم اختيار العينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم وعددهم (٦٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين مجموعة تجريبة (١) وتستخدم دعم المعلم ومجموعة تجريبة (٢) وتستخدم دعم الأقران .

سادسًا: تنفيذ تجربة البحث

بعد التأكد من مناسبة البيئة التعليمية القائمة على التعلم التشاركى التى تنمى مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وإعداد أدوات البحث وضبطها، تم تنفيذ تجربة البحث وفقا للخطوات التالية:-

١- الإعداد للتجربة

- إعداد وتنفيذ مكان التجربة: وقامت أحد الباحثتين بتهيئة مكان تنفيذ التجربة من خلال تجهيزه بالمتطلبات الأساسية لإجراء تجربة البحث، وتمثلت هذه المتطلبات في جهاز كمبيوتر شخصي متصل بالإنترنت خاص بالباحثتان، وتم استخدام جهاز الكمبيوتي المحمول الخاص بالباحثة ، و جهاز عرض شاشة كمبيوتر Data show لعرض كيفية استخدام البيئة الخاصة التصمبم التعليمى لعرضه على مجموعة كبيرة من المتعلمين.

- تم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى على عدد (٣٠) طالبًا وطالبة لكل مجموعة تجريبية

- للتأكد من تكافؤهما قبل تطبيق مادتي المعالجة التجريبية، وتم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لدرجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، واختبار "ت"، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤)

جدول (٤) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين (التجريبية الأولى والثانية) فى التطبيق القبلى لاختبار الجانب المعرفى لمهارات التصميم التعليمى

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة t.test	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
التجريبية (١)	٣٠	١٢,٧٢	٤,٢	٠,٣٤	٠,٠٥	غير دالة
التجريبية (٢)	٣٠	١١,٢	٥,٤			

يتضح من جدول (٤) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، حيث كانت قيمة (ت) أكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبيتين عينة البحث.

٣- تم تجهيز مكان إجراء تجربة البحث الحالى فى حالة التواجد بالكلية وهو معمل حاسب (٣) بكلية التربية النوعية، وذلك لمناسبته وتوفر الشروط الملائمة للتطبيق فيه، حيث يتوفر به انترنت، شبكات لاسلكية وأجهزة كمبيوتر، ويستكمل الطلاب تطبيقهم بالمنزل على أجهزتهم الخاصة.

٤- تم تحديد وعرض الهدف العام على الطلاب مجموعتين البحث ، وما هو الدور الذي سوف يؤديه كل متعلم لتحقيق الهدف العام.

٥- قامت الباحثتان بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين كل مجموعة مكونة من ٣٠ طالبًا وطالبه للتعلم بالتعلم التشاركى بنمطين للدعم (المعلم والأقران).

٦- تم توزيع عنوان المنصة على المتعلمين وهو الرابط التالى https://www.schoology.com، ليقوم المتعلمين بالتسجيل عليه كمتعلمين جدد، وأعطتهم كود المقرر للدخول مباشرة إلي لبيئة التعلم، كما قامت الباحثتان بإعطاء كل مجموعة الكود المخصص للدخول إلي مجموعة التشارك.

٧- قامت الباحثتان بمتابعة تسجيل الطلاب على المنصة، ودخولهم للمقرر وتفاعلهم معه.

٨- قام الطلاب بالدخول على صفحة الموديولات التعليمية وقراءة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من كل موديول.

٩- قام الطلاب بالإجابة على الاختبار القبلي الموجود قبل دراسة كل وحدة فإذا حصل المتعلم على نسبة ٨٥٪ فأكثر فإنه ليس بحاجة لدراسة هذه الوحدة.

١٠- قام الطلاب في كل مجموعة بالبدء في دراسة الوحدات التعليمية بالترتيب بعد قراءة الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها بعد دراسة كل وحدة، وتكليفهم بمجموعة من الأنشطة فى نهاية كل وحدة.

١١- قامت الباحثتان بتنبيه الطلاب على الإلتزام بالمعايير الأخلاقية والعلمية التي يجب إتباعها أثناء التعلم.

١٢- قامت كل مجموعة في بداية العمل بجلسة عصف ذهني لاستثارة التعلم السابق والمعلومات السابقة لدى كل متعلم في المجموعة حول موضوع المهمة المكلف بها.

١٣- قامت كل مجموعة في التعلم التشاركى بالتفكير وحل الأنشطة تشاركيًا، وعند التعثر في حل النشاط يقوم أفراد المجموعة بطلب الدعم المناسب سواء من المعلم أو من الأقران، وفي النهاية يقوم أفراد المجموعة معًا بحل الأنشطة ومشاركتها مع باقي الأفراد

١٤- قام المتعلمون في هذه الخطوة بالإجابة على الاختبار البعدي بعد نهاية كل وحدة للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

١٥- قامت الباحثتان بدور الموجه والميسر في المجموعتين للتأكد من سير المتعلمين في الاتجاه الصحيح أثناء تنفيذ الأنشطة.

١٦- قامت الباحثتان بإجراء تقويم كامل لجميع أعمال كل مجموعة من المتعلمين من بداية دراستهم للوحدات التعليمية ومرورًا بالمناقشات التى تتم بينهم حتي إنتاج المنتوجات باستخدام التصميم التعليمى

تطبيق أدوات البحث بعديًا على الطلاب عينة البحث حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي لكل طالب ينتهي من ممارسة مجموعة المهمات المطلوبة منه، ورصد الدرجات لكل طالب حتى انتهى جميع الطلاب من الاختبار.

١٧- تم تطبيق بطاقة تقييم المنتج بعديا لكل مجموعة وإعطاء درجة لكل مجموعة .

١٨- التحليل الإحصائي للبيانات كما يلي:-

١٩- قامت الباحثتان بتصحيح الإختبار وبطاقة تقييم المنتج وإعطاء درجة لكل طالب

٢٠- تم إدخال الدرجات على الحاسب باستخدام برنامج ال SPSS وتم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة

ملاحظات الباحثتان أثناء التطبيق

-لاحظت الباحثتان وجود تفاعل لدى متعلمي عينة البحث مع البيئة، وأنهم قاموا بدراسة الوحدات التعليمية بكل سهولة ولم تواجههم أي مشكلات في التعامل مع البيئة.

-كما لاحظت الباحثتان تواصل المتعلمين مع المعلم أو مع أقرانهم المتعلمين من خلال المناقشات والحوارات.

-ارتفاع وسرعة معدل التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمجموعتى البحث وبالتالى زادت دافعيتهم للإنجاز.

-من المشكلات التي واجهت الباحثتان أثناء التطبيق: بطء الاتصال بالإنترنت أو الانقطاع احيانًا.

سابعًا:- نتائج البحث

أولًا:- عرض النتائج الخاصة بأسئلة البحث .

- **الإجابة على السؤال الأول الذي نص علي** "ما مهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟" "تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال وضع قائمة بالمهارات اللازمة للتصمبم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وإشتملت علي (٥) مهارات أساسية وكل مهارة تتكون من عدد من المهارات الفرعية ووصل عدد المهارات الفرعية (٢٤) مهارة.

-**الإجابة على السؤال الثانى الذي نص علي** "ما معايير تصميم بيئة تعلم تشاركي قائمة على نمطى الدعم (المعلم- الأقران) لتنمية بعض المهارات اللازمة للتصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال وضع قائمة معايير تصميم بيئة تعلم تشاركي لنمطان الدعم (المعلم- الأقران) وتكونت من (١٢) معيارًا، تم تقسيمها إلي (١٦٠) مؤشرًا.

-**الإجابة على السؤال الثالث الذي نص علي "**ما التصميم التعليمى لبيئه تعلم تشاركى بإستخدام نمطى الدعم (المعلم/ الأقران) لتنمية مهارات التصمبم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟ تم الإجابة عن هذا السؤال فى الجزء الخاص بإجراءات البحث حيث تبنت الباحثتان نموذج محمد عطيه خميس كأحد نماذج التصميم التعليمى فى تصميم خطوات بيئة التعلم التشاركى فى ضوء نمطى الدعم (المعلم/ المتعلم) كما تم تطوير الجزء الخاص بتصميم إستراتجيات التعلم ليتلاءم مع طبيعة البحث الحالى حيث أن الإستراتيجية فى هذا البحث تتمثل فى تصميم مجموعة من الأنشطة ببيئة التعلم التشاركى.

- **الإجابة على السؤال الرابع الذي نص علي "**ما أثر استخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟" **والسؤال الخامس الذي نص علي "** ما أثر استخدام نمط دعم المعلم مقابل دعم الأقران ببيئة تعلم تشاركي على تنمية الجانب الأدائي لمهارات التصمبم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟" وتم الإجابة عليهما من خلال التاكد من صحة فروض البحث والمعالجات الإحصائية لهما.

ثانيًا:- عرض النتائج الخاصة بفروض البحث

التحقق من صحة الفرض الأول

نص الفرض الأول على "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى للتصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة درجات أفراد مجموعتي البحث في القياس **البعدي للاختبار التحصيلي، ثم حساب قيمة (ت)، والجدول الآتي يوضح ذلك:**

جدول (٥) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين (التجريبية الأولى والثانية)

فى التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفى لمهارات التصميم التعليمى

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة t.test	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
التجريبية (١)	٣٠	٣٦,٤٨	٣,٣	١,٩	٠,٠٥	دالة***
التجريبية (٢)	٣٠	٤٠,٧٦	٢,٠١			

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) ١,٩ عند درجة حرية (٥٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد وجود فرق بين المجموعتين فى تحصيل الجانب المعرفي لمهارت التصميم التعليمى، ولما كان متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى التي أستخدمت دعم المعلم (٣٦,٤٨)، وهو أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة التي إستخدمت دعم المعلم والذي بلغ (٤٠,٧٦) فهذا يشير إلى أن دعم المعلم فى بيئة التعلم التشاركى لها أثر أكبر من دعم الأقران فى بيئة تعلم تشاركى بالنسبة للتحصبل المعرفى، ومن ثم تم قبول الفرض الأول.

ولما كان الفرق لصالح المجموعة الثانية التي إستخدمت دعم المعلم، فتم التحقق من صحة الفرض الرابع الذى نص على " يحقق دعم المعلم فاعلية فى بيئة تعلم إلكتروني تشاركى في تنمية التحصيل المعرفي للتصميم التعليمى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية لا تقل عن ١,٢ عندما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبليك"

وقد تم حساب نسبة الكسب؛ وذلك لقياس فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على على تنمية الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمى، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) حساب فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية الجانب المعرفي

لمهارات التصميم التعليمى من خلال نسبة الكسب المعدل

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل
١١,٢	٤٠,٧٦	١,٣

يتضح من جدول (٦) أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١,٣) مما يشير إلى فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية الجانب المعرفي لمهارات التصميم التعليمى، إذ يري Blake أن النسبة يجب ألا تقل عن (١,٢) (يحيى هندام، ١٩٨٤، ١٦٢).

التحقق من صحة الفرض الثانى:-

- **نص الفرض الثانى على** "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة درجات أفراد مجموعتي البحث في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الآداء المهارى، ثم حساب قيمة (ت) والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٧) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين (التجريبية الأولى والثانية) فى التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة t.test	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
التجريبية (١)	٣٠	٣٦,١٣	٥,٣	٣,٣٦	٠,٠٥	دالة***
التجريبية (٢)	٣٠	١١٠,٧٥	٣,٠١			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) ٣,٣٦عند درجة حرية (٥٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد وجود فرق بين المجموعتين فى الآداء المهارى لمهارت التصميم التعليمى، ولما كان متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى التي أستخدمت دعم المتعلم (٣٦,١٣)، وهو أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة التي إستخدمت دعم المعلم والذي بلغ (١١٠,٧٥) فهذا يشير إلى أن دعم المعلم فى بيئة التعلم التشاركى لها

أثر أكبر من دعم الأقران فى بيئة تعلم تشاركى بالنسبة للآداء المهارى، ومن ثم تم قبول الفرض الثانى.

ولما كان الفرق لصالح المجموعة الثانية التي إستخدمت دعم المعلم، فقد تم التحقق من صحة الفرض الخامس الذى نص على "يحقق دعم المعلم فاعلية فى بيئة تعلم إلكتروني تشاركى في تنمية الآداء المهارى للتصميم التعليمى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية لا تقل عن ١,٢ عندما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبليك .

جدول (٨) حساب فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية الجانب المهارى لمهارات التصميم التعليمى من خلال نسبة الكسب المعدل

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل
٤١,٢٦	١١٠,٧٥	٣,٧

يتضح من جدول (٨) أن نسبة الكسب المعدل بلغت (٣,٧) مما يشير إلى فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى

التحقق من صحة الفرض الثالث:-

- نص الفرض الثالث على " يوجد فرق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لبطاقة تقييم المنتج لمهارات التصميم التعليمى يرجع إلى نمط الدعم المستخدم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة درجات أفراد مجموعتي البحث في القياس البعدي لبطاقة تقييم المنتج، ثم حساب قيمة (ت)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين (التجريبية الأولى والثانية) فى التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات التصميم التعليمى

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة *t.test*	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
التجريبية (١)	٣٠	٥٦,٧٥	٨,٠٤	٦,٤	٠,٠٥	دالة***
التجريبية (٢)	٣٠	٦٦,٣٦	٤,٩			

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (ت) ٦,٤ عند درجة حرية (٥٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد وجود فرق بين المجموعتين فى تقييم المنتج النهائى لمهارت التصميم التعليمى، ولما كان متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى التي إستخدمت دعم المتعلم (٥٦,٧٥)، وهو أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة التي إستخدمت دعم المعلم والذي بلغ (٦٦,٣٦) فهذا يشير إلى أن دعم المعلم فى بيئة التعلم التشاركى لها أثر أكبر من دعم الأقران فى بيئة تعلم تشاركى بالنسبة للمنتج النهائى، ومن ثم تم قبول الفرض الثالث.

ولما كان الفرق لصالح المجموعة الثانية التي إستخدمت دعم المعلم، فقد تم التحقق من صحة الفرض السلدس الذى نص على " يحقق دعم المعلم فاعلية فى بيئة تعلم إلكتروني تشاركى في تنمية الجانب الآدائى لمهارات التصميم التعليمى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية لا تقل عن ١,٢ عندما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبليك" .

وقد تم حساب نسبة الكسب؛ وذلك لقياس فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على على تنمية الجانب الآدائى للمنتج النهائى لمهارات التصميم التعليمى، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٠) حساب فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية المنتج النهائى لمهارات التصميم التعليمى من خلال نسبة الكسب المعدل

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل
١١,٢	٤٠,٧٦	١,٦

يتضح من جدول (١٠) أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١,٦) مما يشير إلى فاعلية دعم المعلم في بيئة تعلم تشاركى على تنمية الجانب الآدائى للمنتج النهائى لمهارات التصميم التعليمى

التحقق من صحة الفرض الرابع:-

- **نص الفرض الثانى على "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز يرجع إلى نمط الدعم المستخدم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة درجات أفراد مجموعتي البحث في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، ثم حساب قيمة (ت) والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (١١) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين (التجريبية الأولى والثانية)

فى التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة t.test	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
التجريبية (١)	٣٠	٦٢,٤	٢,٤٧	٣,٠٢٢	٠,٠٥	دالة***
التجريبية (٢)	٣٠	٧١,١٣	٣,٥٦			

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) ٣,٠٢٢عند درجة حرية (٥٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد وجود فرق بين المجموعتين فى مقياس الدافعية للإنجاز، ولما كان متوسط درجات أفراد المجموعة الأولى التي إستخدمت دعم المتعلم (٦٢,٤)، وهو أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة التي إستخدمت دعم المعلم والذي بلغ (٧١,١٣) فهذا يشير إلى أن دعم المعلم فى بيئة التعلم التشاركى لها أثر أكبر فى زيادة الدافعية للإنجاز فى بيئة تعلم تشاركى، ومن ثم تم قبول الفرض الثالث.

ثانياً: تفسير نتائج البحث

أ- تأثير نمطى الدعم (الأقران والمعلم) على التحصيل بالنسبة لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

أثبتت نتائج البحث فاعلية دعم المعلم عن دعم المتعلم على الجانب المعرفى لمهارات التصميم التعليمى

إختلفت نتيجة هذا البحث مع دراسة كل من Moust, Schmidt (1994) ؛ Cobos (2010)؛Bertucci, Johnson, Johnson, Conte (2012)، ودراسة أحمد العطار (٢٠١٤) ، و دراسة أيمن مدكور (٢٠١٤) و دراسة أسامة هنداوي، إبراهيم محمد (٢٠١٦)؛ حيث أثبتت هذه الدراسات عدم وجود فرق بين دعم المعلم ودعم الأقران بالنسبة للتحصيل المعرفى، ولكن إتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي قالت أن هناك فرق دال بين هذين النمطين من الدعم في متغير التحصيل المعرفى منها دراسة Maloch (2002)؛ Sahin (2011) ؛Jadallah, et al. ؛Sahin, and Ismail(2011) ؛ Miller, (2011) حسناء الطباخ، أسماء المهر (٢٠٢٠) حيث أثبتت هذه الدراسات أنه يوجد فرق بين النمطين منها ما أرجع هذا التأثير للمعلم ومنها ما أرجعه للمتعلم

ب- تأثير نمطى الدعم (الأقران والمعلم) على الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

أثبتت النتائج فاعلية دعم المعلم عن دعم المتعلم على الآداء المهارى لمهارات التصميم التعليمى

إختلفت نتيجة هذا البحث مع دراسة كل من Moust, Schmidt (1994) ؛ Cobos (2010)؛Bertucci, Johnson, Johnson, Conte (2012)، ودراسة أحمد العطار(٢٠١٤) ، و دراسة أيمن مدكور (٢٠١٤) ودراسة أسامة هنداوي، إبراهيم محمد (٢٠١٦)؛ حيث أثبتت هذه الدراسات عدم وجود فرق بين دعم المعلم ودعم الأقران بالنسبة للآداء المهارى، ولكن إتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي قالت أن هناك فرق دال بين هذين النمطين من الدعم في الآداء المهارى منها دراسة Van Schaik (2010) حيث أثبت أن الدعم ببيئات التعلم يساعد الطلاب علي تنمية المهارات، ويقلل وقتهم للتعلم ، ويساهم في حل المشكلات والصعوبات التي

تواجه الطلاب لتحقيق الأداء المطلوب وتكوين المعرفة، ويقدم بشكل مؤقت للطالب ليستكمل بعد ذلك تعلمة بمفردة لتحقيق الأهداف التعليمية، ودراسة هاني الشيخ (٢٠١٣) أشارت نتائجها إلي وجود فرق بين تفاعل الطلاب بين وداخل مجموعات تعلم تشاركي لصالح التفاعل وتبادل المعلومات بين المجموعات في تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة ودراسة إيمان السيد، إيمان وغنيم (٢٠١٨، ٢١٧- ٢٢١) إلي أن تقديم المساعدات والدعم ساعد في تحسين الآداء وحل المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب ودراسة أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل عبد الحميد (٢٠١٥، ١٢) حيث أثبتت أن الدعم يقدم للطلاب بشكل مؤقت أثناء عملية التعلم يؤدى إلى تنمية المهارات وزيادة الدافعية ويشجع علي التفاعل والمشاركة لبناء المعارف.

ج- تأثير نمطى الدعم (الأقران والمعلم) على تقييم المنتج النهائي

أثبتت النتائج الخاصة بهذا البحث فاعلية دعم المعلم على الآداء العملى للمنتج النهائى لمهارات التصميم التعليمى، وإختلفت هذه النتيجة مع دراسة كلا دراسة Moust,and Bertucci, Johnson, Johnson, Conte ؛ Schmidt (1994) (2012)؛أحمد العطار(٢٠١٤)؛ أيمن مدكور (٢٠١٤) ؛ أسامة هنداوي ؛ وإبراهيم محمد (٢٠١٦) الذين اثبتوا عدم وجود اختلاف بين دعم الأقران والمعلم فى تنمية الجوانب المهارية.

وإتفقت هذه النتيجة مع نتيجة كلًا من Mertzman(2008) maloch (2002)، van de Pol, Volman, & ،Mcpherson& Nunes (2004) Beishuizen (2011) حيث أثبتت هذه الدراسات أنه يوجد إختلاف بين نمطى دعم المعلم والاقران لصالح دعم المعلم.

كما يوجد دراسات أثبتت أن دعم الأقران أفضل من دعم المعلم بالنسبة للجانب المهاري كدراسة Pifarre& Cobos (2010) ودراسة حسناء الطباخ؛ وأسماء المهر(٢٠٢٠)

د- تأثير نمطى الدعم (الأقران والمعلم) على الدافعية للإنجاز

أثبتت النتائج الخاصة بهذا البحث فاعلية دعم المعلم ببيئة تعلم تشاركى على الدافعية للإنجاز وإتفقت نتيجة هذا البحث مع دراسة كلًا من (حميد العفيرى، ٢٠١٣؛ داليا شوقى، ٢٠١٣، رشا إسماعيل، ٢٠١٣؛ صالح الزهرانى، ٢٠١٩) حبث أثبتت هذه الدراسات فاعلية بيئات التعلم الإلكترونى التشاركى على تنمية الدافعية للإنجاز، وفى حدود علم الباحثتان لم توجد دراسات وبحوث سابقة إختلفت نتائجها مع نتيجة البحث الحالى حيث أن جميع الدراسات الساقة كانت نتئجها إيجابية فى صالح الدافعية للإنجاز.

وهذه النتائج التى تم التوصل إليها تؤكد أن التعلم باستخدام بيئة تعلم إلكترونى تشاركى قائمة على دعم المعلم فعالة إلى حد كبير في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التصميم التعليمى وأرجعت الباحثتان هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:-

- إستخدام بيئة تعلم إلكترونى تشاركى مزودة بدعم المعلم أدى الى زيادة الدافعية والرغبة في التعليم لدى الطلاب ويعد توافر الدافعية والرغبة في التعليم شرطا أساسيا للتعليم وزيادة التحصيل الدراسى وأكد هذه النتائج دراسات عديدة منها دراسة Land , Greene (2000) التى أكدت على وجود تأثير قوى لبيئات التعلم الإلكترونى فى تنمية التحصيل المعرفى وأيده فى ذلك دراسة كل من هانج، كيبل، جونج Hung, V., Keppell, M., Jong, M. (2004) ودراسة Lou & MacGregor (2004)، كما توصل (Omale, et al., 2009) إلى أن بيئات التعلم الإلكترونى تزيد من التحصيل المعرفى لدى المتعلمين، كما بينت دراسة Huo (2010) أن التعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونى أفضل من التعلم بالطريقة التقليدية بالنسبة للتحصيل المعرفى

وأكدت داسة غادة ربيع (٢٠١٥) أن بيئات التعلم الالكترونى التشاركى لها تأثير فعال في تنمية المهارات

- الطلاب يثقون أكثر بدعم المعلم لهم حيث أنهم جميعا فى مستوى عمرى وعقلى واحد وقدراتهم متقاربة إلى حد كبير وبالتالى ربما لا يثقون فى أراء بعضهم ودعمهم لبعضهم. فالطلاب يقتنعون بتعليمات وتوجيهات المعلم أكثر من أقرانهم كما أن العلاقة بين المعلم والطلاب كانت علاقة إيجابية إلى حد كبير بعيدة عن الخوف والسيطرة، كما أن تشجيع المعلم المستمر للطلاب أدى إلى حبهم الشديد لتنفيذ تجربة هذا البحث

يمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة بيئة التعلم التشاركى التي سعت لاستخدام التكنولوجيا للاستفادة من وقت التعلم في الفصول الدراسية، حيث يمكن للمعلم قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع الطلاب بدلاً من إلقاء المحاضرات، فتلقي المتعلمين للمحتوى التعليمي عبر المنصة التعليمية عن طريق فيديوهات يدرسها المتعلم خارج الفصل الدراسي في الوقت الذي يناسبه، وتخصيص وقت الفصل الدراسي لإجراء مناقشات صفية متعلقة بالمحتوى التعليمي، وتنفيذ أنشطة التعلم الصفية المتمثلة في تطبيق عملي للمحتوى التعليمي الذى تم دراسته للحصول على المنتج التعليمي المُقيم باستخدام بطاقة تقييم المنتج النهائي، فالمتعلم قام بتنفيذ المنتج في الصف الدراسي، وقامت الباحثتان بتقديم دعم مباشر ورجع فوري لكل متعلم على عناصر التصميم التعليمي التي ينتجها، ويقوم المتعلم فوريا بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء الرجع الذي تلقاه من المعلم (الباحثتان)، انعكس ذلك على جودة المنتج الذى انتجه المتعلم، وفي ضوء المميزات التي توفرها بيئة التعلم التشاركى المتمثلة في الفاعلية والتشارك والإستفادة من جميع عناصر العملية التعليمية ليكون التفاعل والتشارك أكثر فائدة، وتغير دور المعلم الذي كان يقضيه في تقديم المحتوى التعليمي إلى موجه ومرشد لعمليات وأنشطة التعلم، ومساعدة المتعلمين من كافة المستويات على التفوق خاصة وأن دراسة المحتوي التعليمي قبل وقت الصف يهيئ الطلاب ذهنيا للنشاطات والتطبيقات التي تتم خلال وقت الصف،

كما أن تقديم أنماط للدعم من خلال بيئات التعلم الإلكترونى أدى إلى إستثارة المتعلمين وترغيبهم فى التعلم وتنفيذ المهارات المطلوب تنفيذها برغبة وحب منهم، وهذا ما يتفق مع مبادى النظرية النظرية السلوكية حيث أنه تم تزويد المتعلمين حيث أنه تم من خلال التغذية الراجعة التصحيحية، أو يتم تقديم تفسيرًا سواء للإجابة الصحيحة أو الخاطئة ومن خلال التغذية الراجعة التفسيرية أى أنه تم مساعدة المتعلم على تشكيل السلوك المطلوب، للوصول للأهداف التعليمية المطلوبة والتعلم الجيد وتحسين عملية التعلم وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير الرياضى والتنظيم الذاتى، كما إتفقت مع مباذئ النظرية البنائية الاجتماعية حيث أن المعرفة تبنى من خلال تفاعل المتعلم مع المعلم ومع زملائه، ومع الموقف نفسه في سياق بيئي اجتماعي موقفي محدد، والمعرفية الاجتماعية لا تنكر العمليات العقلية البنائية ولكنها ليست هي المسئولة وحدها عن بناء التعلم، بل المسئول الرئيس عنه هو العمليات التفاعلية الاجتماعية الموقفية، ومن ثم فالمعرفية الاجتماعية هى إضافة للبنائية وامتداد لها وإتضح ذلك من خلال التفاعل بين المتعلمين والمعلم أثناء تقديم التغذية الراجعة بنوعيها.

ثامنًا: توصيات البحث

في ضوء النتائج التى توصل إليها البحث توصى الباحثتان بما يلى:-

- تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم وإعتمادها على الوسائل التكنولوجية وخاصة التعلم التشاركى وإستخدام المنصات التعليمية للتغلب على مشكلات التعلم التى يمر بها المتعلمون في ظل تطبيق التعليم المدمج نظرًا لما تمر به البلاد من جائحة كورونا.

- الإهتمام بإستخدام التعلم التشاركى فى تنمية المهارات المختلفة وزيادة التحصبل المعرفى

- إستخدام متغيرات بنائية ببيئات التعلم التشاركى يزيد من فاعلية البيئة كالرجع والدعم والتلميحات وأساليب تقديم المحتوى وغيرها

تاسعًا: البحوث المقترحة

فى ضوء النتائج التى توصلت إليها الباحثتان فى هذا البحث توصى الباحثتان بإجراء بحوث فيما يلى:-

- إجراء مزيد من البحوث التي تتناول أثر اختلاف أنماط الدعم فى بيئات التعلم الإلكترونى على عينات من مراحل مختلفة من المتعلمين.

- إجراء مزيد من البحوث لتنمية مهارات مختلفة مثل حل المشكلات التفكير الابتكارى والتفكير الناقد باستخدام بيئات التعلم التشاركى.

- إجراء بحوث للتعرف على أثر استخدام بيئات التعلم التشاركى بأنماط دعم مختلفة غير المستخدمة فى البحث الحالى للتعرف على الاتجاهات المختلفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

- إستخدام أنماط أخرى للدعم غير المستخدمة فى البحث الحالى ودراسة فاعليتها فى إكتساب المهارات المختلفة لدى عينات مختلفة من المتعلمين.

- إجراء بحث يتناول تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تنمية مهارات التصميم التعليمى وتوظيفه في العملية التعليمية.

- دراسة أثر التفاعل بين أنماط الدعم وأساليب التعلم المختلفة على تنمية المهارات والإتجاهات المختلفة لدى الطلاب.

المراجـــــع

إبـراهيم يوسـف محمـد، عبدالحميـد عـامر عبـدالعزيز (٢٠١١). أثـر اخـتلاط نمـط التفاعـل الالكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية، جامعة المنصورة– كلية التربية النوعية، المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث - *تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة*. ٢، ٨٤٤-٨٧٥

أحمد سعيد العطار(٢٠١٤). أثر التفاعل بين نمطي المساعدة وأسلوب التعلم في التعلم الإلكتروني القائم علي المشروعات علي تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية النوعية ،جامعة المنوفية .

أحمد عبدالله المالكى(٢٠١٥).أثر تنوع نمط الابحار عبر الويب فى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز فى مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، السعودية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الباحة

أحمد عبدالمجيد عبدالمجيد(٢٠١١).أثر تصميم أنماط الدعم القائمة علي التلميحات البصرية ببرامج التدريب الالكتروني علي تنمية مهارات البرمجة بالكائنات لدي معلمي الحاسب الآلي. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنصورة

أحمد عزت راجح(١٩٩٩) .*أصول علم النفس* . ط ١١. القاهرة : دار المعارف.

أحمد فهيم بدر(٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط دعم التعليم والأسلوب المعرفي على كل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة تكنولوجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٤، ١٣٩– ٨٩

أسامة هندای، إبراهيم محمد. (٢٠١٦). فاعلية اختلاف مصدر الدعم الإلكترونى فى بيئة التعلم الجوال ونمط الذكاء "الشخصى-الاجتماعى" للمتعلم على التحصيل الفورى والمرجا لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة، ٢٤(١) ، ٦٩-١٥٥.

أسماء صبحي عبدالحميد(٢٠١٥). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية وأسلوب التعلم في تقديم المحتوى الإلكتروني على تنمية التحصيل المعرفي والمهاري للتصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم(رسالة دكتوراه). كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

إسماعيل حسونة(٢٠٠٨). أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصي بغزة(رسالة دكتوراه). كلية البنات. جامعة عين شمس.

أشرف زيدان، وليد الحلفاوي، وائل رمضان(٢٠١٥) .أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني المتنقل والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الدراسات . المؤتمر الدولي الرابع، الرياض.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب(٢٠١٤). *مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين* (م.د.ج). القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أمنية السيد الجندي، نعمة حسن أحمد(٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعليم والمقالات التعليمية في تنمية التحصيل التفكير التوليدي والاشارة نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الاعدادي .*المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.٢. ٦٨٨-٧٢٨

إيمان جمال غنيم(٢٠١٨). أنماط الدعم الالكتروني في بيئة التعلم النقال وأثره على تنمية بعض مهارات برمجة قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة تكنولوجيا التربية*- دراسات وبحوث. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التربية. (٣٦)، ١٤١-٢٠٤.

إيمان شعبان السيد، إيمان جمال غنيم(٢٠١٨). التفاعل داخل بين المجموعات في بيئة التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل وأثره على تنمية مهارات تصميم مشاريع التخرج لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحوها وفاعلية الذات لديهم. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التربية. (٣٥)، ١٤١- ٢٣٧.

أيمن فوزى مدكور(٢٠١٤). نمطان للدعم (المعلم/ المتعلم) ببيئة تعلم شخصية وفاعليتهما في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكفاءة الذاتية لدى طلاب *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٤(١)، ٣٤١ – ٢٨١.

إيهاب محمد حمزة، دعاء عطية محمد(٢٠١٥). فاعلية أنماط التوجيه في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية ببرامج التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المندفعين والمتروكين بالصف الأول الثانوي بالمعاهد الازهرية. *دراسات تربوية واجتماعية*. كلية التربية. جامعة حلوان . ٢١(٣)، ١١٥٥-١٢٠٦.

باتريشال ل. سميث، تيلن ج. راغن (٢٠١٢). *التصميم التعليمي*. ترجمة مجاب محمد. ط ١. الرياض: دار العبيكان

بشير عبد الرحيم الكلوب (١٩٩٣). *التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم*. عمان: دار الشروق.

تغريد الرحيلي(٢٠١٨). فاعلية بيئة التعلم التشاركية متعددة الوسائط قائمة علي التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدي طالبات جامعة طيبة . *مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية*. الجامعة الإسلامية بغزة. ٢٦(٦)، ٥٣-٨٣

جميل أحمد إطميزي(٢٠٠٨). دمج التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية- متطلباته وكيفيته وفوائده، *مجلة علوم إنسانية*. مركز التميز وتكنولوجيا المعلومات. جامعة بولتكنك فلسطين. (٣٨) ،١-١٩.

جهاد على قطب(٢٠١٨). التفاعل بين مستويات الصعوبة وأنماط الدعم الإلكتروني وأثرة علي تنمية مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية والإدراك البصري لدي طلاب تكنولوجيا التعليم . رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الفيوم.

جورج براون(١٩٩٨). *التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس*، ترجمة (محمد البغدادي). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن الباتع عبدالعاطى(٢٠١٥). أثر التفاعل بين إستراتيجيتين لتقصى الويب وإستراتيجيتين للتعلم الإلكترونى التشاركى فى تنمية مهارات التصميم التعليمى عبر الويب بين الطلاب والمعلمين بجامعة الطائف، *المؤتمر الدولى الرابع للتعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد*. الرياض

حسن الباتع، السيد عبد المولى(٢٠٠٨). *التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية–التصميم– الإنتاج)*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

حسن حسين زيتون(١٩٩٩). *تصميم التدريس، رؤية منظومية*. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

حسناء عبدالعاطي الطباخ، أسماء عبدالمنعم المهر(٢٠٢٠). أثر اختلاف أنماط الدعم "معلم، أقران" ببيئة التعلم السحابية على تنمية مهارات تصميم بعض تطبيقات الويب ٠,٢ لدى طلاب كلية التربية النوعية. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. ٧٥، ٥٠١-٦١٠.

حمادة محمد مسعود، خالد بن حسين خلود(٢٠١٥). فاعلية دمج أدوات بيئات التعلم الشخصية في نظم إدارة التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (٦٨)، ١٢٣-١٧٨.

حمدى إسماعيل شعبان(٢٠١٥). أثر إختلاف نمطى تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكترونى على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (٦٢)، ١٧-٦٨.

خالد مصطفى مالك ، هناء رزق محمد(٢٠١٩) . تأثير بعض متغيرات بيئة تعلم اقران الإلكترونية نمط المعلم القرين عدد المتعلمين في تنميه مهارات إنتاج المدونات والانخراط في التعلم لدي طلاب الدبلوم العامة في التربية. *تكنولوجيه التربية- دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (٣٩) ، ١-٧٢

صالح على بخيت الزهرانى(٢٠١٩). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج. ٦٢، ٣٨٣-٤١٤.

حميد على العفيرى(٢٠١٣). فاعلية برمجية وسائط متعددة فى وحدة التكامل فى حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثالث الثانوى. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة طنطا.

حنان محمد الشاعر(٢٠١٤). أثر نوع الموجه الإلكترونى على محتوى التوجيه وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والإتجاه نحوها لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*.٤(٤٧)، ١٤٧-١٩٠.

داليا أحمد شوقى(٢٠١٣). أشكال تقديم التغذية الراجعة ببرامج الكمبيوتر التعليمية (الوكيل المتحرك/ النص المكتوب المصحوب بتعليق صوتى) وأثرها على تنمية مهارات

استخدام شبكة الإنترنت لدي التلاميذ مرتفعى ومنخفضى *دافعية الإنجاز*. *مجلة تكنولوجيا التعليم. الجمعية*. المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٣(٢)، ٢٥٧-٣٢٠.

داليا خيرى عمر حبيشى(٢٠٠٩). توظيف التعلم الإلكتروني التشاركى فى تطوير التدريب الميداني لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية النوعية.

دعاء محمد لبيب(٢٠٠٧). استراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهارى والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي، رسالة دكتوراه (غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

رشا إسماعيل سيد محمد(٢٠١٣). فاعلية إستخدام الكتاب الإلكترونى فى تنمية بعض مهارات التفاعل مع الحاسب ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثالث الإعدادى المستقلين والمعتمدين. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنيا.

ريهام مجمد الغول(٢٠١٢). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج التدريب الالكتروني علي تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدي أعضاء هيئة التدريس. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

زينب حسن السلامي(٢٠٠٨). أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتى لدى الطالبات المعلماترسالة دكتوراة. (غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.

زينب حسن السلامي، محمد عطية خميس(٢٠٠٩) .معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة علي سقالات التعلم الثابتة والمرنة .*المؤتمر العلمي الثاني عشر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل* .الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ٥-٢٩.

زينب محمد خليفة(٢٠٠٨) .أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الانترنت في اكتساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية

للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء. مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي. *مجلة كلية التربية*، ١٩٢-٢٦٢.

سامر الفقهاء (٢٠١٢). *أسس التعلم*. عمان، الأردن: دار الشروق.

سلطان فالح سعد(٢٠١٦). معايير تصميم المواقف التعليمية الرقمية داخل بيئات التدريب الإلكترونية. *مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية. جامعة عين شمس. (١٧٣)، ١٢٥-١٤٧.

سليمان جمعة عوض(٢٠٠٦).أثر التفاعل بين أساليب التحكم فى برنامج كمبيوتري لتنمية مهارات إنتاج برنامج متعدد الوسائط وأنماط التعلم على بعض نواتج التعلم وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

سليمان ناصر الثويني(٢٠١٦). فعالية بيئة تعلم تشاركية قائمة على شبكات التواصل الاجتماعي (اليوتيوب) في تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب المرحلة الثانوية بحائل. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*. جامعة العلوم والتكنولوجيا. (٥) ، ٨٤ – ٦٢.

سهل فريدة(٢٠٠٩). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانية ثانوى. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الجزائر .

شيماء يوسف صوفي(٢٠٠٦). أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدراس التربية الفكرية. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية البنات. جامعة عين شمس.

السيد أبو خطوة(٢٠١٨). مبادىء تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية .(١٢)، ١٢-٥٨.

السيد خالد مطحنه(٢٠١٠). الذكاء الانفعالي والدافع للانجاز لدى عينه من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز المنتظمين والمنتسبين. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ. (١) ، ١- ٥١.

طارق عبدالسلام محمد(٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة(الموجزة، المتوسطة، التفصيلية) وأساليب التعلم على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة،

لطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد العزيز طلبة عبدالحميد (٢٠٠٥). أثر إختلاف كل من النمط التعليمى والتخصص الأكاديمى على إكتساب بعض كفايات التصميم التعليمى لبرمجيات التعليم الإلكترونى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان "تكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومعايير الجودة الشاملة* . كلية البنات. جامعة عين شمس، ١٦٣-٢١٢

عبدالعزيز طلبه عبدالحميد(٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وانتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*- القاهرة. (١٦٨)، ٥٣-٩٧.

عبد العزير طلبه عبدالحميد (٢٠١٥). دور تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم من أجل التميز، *المؤتمر العملي الرابع والعشرون: بعنوان برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢٧٩-٢٨٦.

عبد الله عطيه أبوشاويش (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجبا التعليم بجامعة الآقصى بغزة. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية

عبداللطيف بن الصفي الجزار (١٩٩٥). دراسة استكشافية لاستخدام طالبات كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة لنموذج تطوير المنظومات التعليمية في تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم. ٥(٤)، ٢٤٧– ٢٨٨. متاح على: http://search.mandumah.com/Record/44684

عبداللطيف بن الصفي الجزار (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فراير" لتقويم المفاهيم *مجلة*

التربية. جامعة الأزهر. (١٠٥)، ٣٧-٨٣.متاح على: https://search.mandumah.com/Record/228079

عبير فريد مرسي(٢٠١٤). أثر التفاعل بين المساعدة البشرية والمساعدة الذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وبين أسلوب التفكير(داخلى/ خارجى) على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار. رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية البنات. جامعة عين شمس.

غادة شحاتة إبراهيم معوض(٢٠٠٨). فعالية تصميم مقرر باستخدام نموذج ريتشى وتكنولوجيا الاتصال التعليمي عبر الكمبيوتر في التحصيل وتنمية مهارات التعلم التشاركى. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية البنات, جامعة عين شمس.

غادة ربيع خليفة(٢٠١٥). فاعلية إستراتيجيتين للتعلم التشاركي باستخدام محرر مستندات جوجل والتدوين المصغر في تنمية بعض مهارات تحليل وتصميم نظم المعلومات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية النوعية. جامعة المنوفية

فتح الباب عبد الحليم(١٩٩٠). *توظيف تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مطابع جامعة حلوان.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٤). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. ط٢. القاهرة: دارالنشر للجامعات .

قسيم الشناق(٢٠١١). واقع استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة. (٢٩)، ١٨٥-٢٠٧.

كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٥). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب

مجدى رجب إسماعيل(٢٠٠٩). فاعلية أساليب التعلم الإلكترونى فى تحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائى ودافعيتهم نحو تعلم العلوم. *مجلة التربية العملية*. الجمعية المصرية للتربية العملية. ١٢(١)، ١٧-٧١.

محمد البسيوني، السعيد عبد الرازق، داليا حبيشي(٢٠١٢).فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني

التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢ لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. *المجلة العلمية*، جامعة المنصورة، ع فبراير، ١٠ - ٥٢ .

محمد أمين الشطي(٢٠٠٧) .نحو إطار لبيئة تعلم شخصية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*. ١٢(٧)، ٢٣٣- ٢٣٧.

محمد حسن خلاف(٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم(مباشرة/ غير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب(فردية/ تعاونية) في تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعلمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

محمد زيدان عبدالحميد(٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط تقديم الدعم بلغة الإشاره(بالفيديو والصور الثابته) في برامج المحاكاه الإلكترونيه في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الكيميائيه لدى الطلاب ضعاف السمع. *مجلة تكنولوجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٣(٤).

محمد زيدان عبد الحميد (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمى تدريجى – كلى وبنية الإبحار للكتاب الإلكترونى التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم. السعودية : *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (٨٣). ٢١٣- ٣١٥.

محمد عبدالوهاب دولاتي(٢٠١١). أثر اختلاف مستويات التوجيه في برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية مهارات البرهان الرياضي لطلاب الصف الأول الثانوى(رسالة دكتوراه). كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمد سيد فرغلى عبدالرحيم (٢٠١١). فاعلية مقرر إلكتروني في علم الاجتماع قائم على التعلم التشاركى فى تنمية القدرة على التفكير الجمعى والدافعية للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية, رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربيــة. جامعة عين شمس.

محمد عطية خميس(٢٠٠٣). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد عطيه خميس(٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة : مكتبة دار الكلمة.

محمد عطيه خميس(٢٠٠٩). الدعم الإلكتروني E-Supporting. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، سلسلة دراسات وبحوث تربوية،١٩(٢)، ٢-١٠.

محمد فوزى والي(٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني في التدريس، رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة الإسكندرية

محمد مرشد المطيرى(٢٠١٩). أثر إختلاف نمط التغذية الراجعة (تقويم المعلم- تقويم الأقران) فى المدونات الإلكترونية على تنمية التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات بمحافظة الدوادمى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومى للبحوث. غزة. ٣(١٢)، ١٦٧-١٨٩

محمود عبدالعزيز، يوسف عبد الجيد، إيمان عبدالعزيز (٢٠١٩) .توظيف بيئة تعلم تشاركية في تنمية مهارات التعامل مع برنامج سكراتش لتلاميذ الصف الأول الإعدادي . *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ ١٩(٢)، ٢٥٩ – ٢٣٥.

مرزوق احمد العمرى(٢٠١٢).الضغوط النفسية المدرسيه وعلاقتها بالانجاز الاكاديمى ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

مسعودة عظيمى(٢٠٠٩). نمط المناخ التنظيمى السائد في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقته بدافعية الإنجاز، رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة سطيف بالجزائر .

مصطفى السيد، عبدالرحمن طه(٢٠١٦). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (١٧٤)، ١٣٢– ٢٣.

مصطفى سلامة عبدالباسط(٢٠١٧). أثر استراتيجيتان للتعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية مهارات

تصميم المواقف التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا المصدر. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية. ٣٢(٢)، ١٣٣– ١٦٧

مصطفى عبد السميع محمد، رانيا إبراهيم أحمد ، أمل عبدالفتاح سويدان، وليد عبده أبورية (٢٠١٤). أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٢٠٥-٢٣٣

منال مبارز، محمد عبدالحميد، أحمد فخرى(٢٠١٦) .أثر استخدام أدوات التعلم الإلكتروني غير المتزامنة داخل بيئات التعلم التشاركي في تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية . *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (٢٦)، ١٩٩-٢٣٠.

منصور سمير الصعيدي(٢٠١٤). فاعلية السقالات التعليمية مدعومة إلكترونيًا في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل-القاهرة. (٤)، ١٨٥-٢٤٤.

مني الغامدي، ابتسام عافشي (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة علي التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية*. الجامعة الإسلامية بغزة .٢٦(٢)، ٨٣-١٠٥

نبيل جاد عزمى، محمد مختار المرادنى(٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني فى التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. *مجلة الدراسات التربوية والإجتماعية*، كلية التربية- جامعة حلوان. ١٦(٣)، ٢٥١-٣٢١.

نبيل جاد عزمى(٢٠١٤). *تكنولوجيا التعليم الإلكترونى*. القاهرة: دار الفكر العربى.

نجلاء محمد فارس(٢٠١٦). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات (الإلكترونية المضبوطة-

المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة- المنخفضة) على التحصيل والإنخراط فى التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(١)، ٣٥٥-٤٢٩.

نجلاء نبيل الدم(٢٠١٤).مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مدربي مراكز التدريب المهنى رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة الأزهـر– غزة.

نعيمة محمد رشوان(٢٠١٣). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية في برامج الوسائط الفائقة عبر المواقع الإلكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية بعض جوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية بالعريش. *مجلة القراءة والمعرفة*. القاهرة. (١٣٧)، ٧٠-٩٥.

نوال عبد الفتاح خليل(٢٠٠٨). أثر استخدام خرائط التفكير فى تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العملية. ١١(٤) . ٦٣-١١٨.

نيرمين محمود احمد(٢٠٠٨). العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعي الانجاز لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير(غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة .

الهام على الشلبى (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فى تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودوافع الانجاز لديهم وقدراتهم على التفكير الإبداعى، البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية. جامعة البحرين. ١١(٢)، ١١٧-١٥٠.

هانى محمد الشيخ (٢٠١٣). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة. *مجلة تكنولجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.٢٣(٤)، ١١٥-١٧٤.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهارى وجودة المنتج التعليمي. *مجلة تكنولجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٤(٤) ،٢١١–

.٢٩٠

همت عطيه قاسم(٢٠١٣).فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم . رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

وليد سالم الحلفاوي(٢٠١١) . *التعلم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة*. القاهرة: دار الفكر العربي

وليد يوسف محمد(٢٠١٤). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (٥٣) ، ١٥-١٠٠.

يحي احمد عبد الرحمن(٢٠٠٩) . فاعلية برنامج اثرائي قائم على الالعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلاب المتفوقين في السعودية : (رسالة دكتوراه)، كلية الدراسات التربوية العليا.

يسرية عبد الحميد فرج (٢٠٠٦). صعوبات تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

يسرية عبد الحميد فرج، صبحي أحمد سليمان (٢٠٠٩): فاعلية برنامج تعليمي قائم على خرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. المؤتمر العلمي الثاني عشر: تكنولوجيا التعليم الالكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٩٩-٢٢٣.

Alias, N. (2005). The Supportive distance learning environment: A Study on The learning Support needs of Malaysian online learners .*The European Journal of Open, Distance and E-Learning* {EURODL}. Retrievad from: http://www.eurodl.org/?p=archiyes&year=2005&halfyear=2..&article=185.

Bertucci, A; Johnson, D. W.; Johnson, R, T.; Conte, S (2012). Influence of Group Processing on Achievement and Perception of Social and Academic Support in Elementary Inexperienced Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Research*, , 105 (5), 329-335. Retrievad from: https://eric.ed.gov/?q=Cooperative+Support+instructional&id=EJ974921.

Beyth-Marom, R., Saporta, K., & Caspi, A. (2005). Synchronous vs. asynchronous tutorials: factors affecting students' preferences and choices. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 245-262. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690972.pdf (11/3/2020).

Brush, T., & Saye, J. W. (2009). Strategies for preparing preservice social studies teachers to integrate technology effectively: Models and practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 9(1). Retrieved from http://www.citejournal.org/9(1)/socialstudies/article1.cfm

Chen, G., & Chiu, M. (2008). Online discussion processes: Effects of earlier messages' evaluations, knowledge content, social cues and personal information on later messages. *Computers & Education*, 50(3),678-692.

Coomey, m. &Stephenson ,J. (2001). *Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control - according to the research ,in teaching and learning online* :pedagogies for New Technologies, ed. J. Stephenson ,kogan page, London , UK. 37-52.

Doppenberg , J .& den Brok, J. (2012). Collaborative Teacher Learning in Different Primary School Settings, Teachers and Teaching: Theory and Practice, *Journal Articles*, 18 (5). 547-566, ERIC Number: EJ979825.

Elgazzar, Abdel-latif E.(2014). Developing e learning Environments for Field practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of An ISD model to meet e learning Innovations. Open Journal of Social Sciences, 2014, 2, 29-37 Published Online February 2014 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/jss http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005

Eran ,Gal, Rafi ,N. (2011). Online Learning And Performance Support In Organizational Environments using performance support platforms. *International Society for Performance Improvement*, 50 (8) ,25-32.

Gafni ,R .& Geri, N. (2010). The Value of Collaborative Elearning: Compulsory versus Optional Online Forum Assignments, Interdisciplinary *journal of E-learning and learning Objects*, 6, 335-343.

Gambrell, L.B. (2004). Shifts in the Conversation: Teacher-led, Peer-led, and Computer-mediated Discussions. The Reading Teacher, 58(2), pp. 212-215,
Published by: Wiley on behalf of the International Reading Association, Stable URL: http://www.jstor.org/stable/20205466

Ge, X., & Land, S.M. (2004). A conceptual framework for scaffolding ill-structured problem solving using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research & Development,* 52 (2), 5-22.

Gewertz, C. (2012) . Test Designers Tap Students for Feed back , . ERIC Doucument reproduction Srevice , No (EJ1000124).

Herwing, R., Mathias, L., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). The Web 2.0 way of learning with technologies. *International Journal of Learning Technology*, 3(1), 87-107.

Hou, H.(2010). Explore the behavioral patterns in project-based learning with online discussion quantitative content analyses and progressive sequential analysis. The Turkish Online. *Journal of Educational Technology*. 9(3).

Hung, V., Keppell, M., Jong, M. (2004).Using project based learning to enhance in Work – Related Trainign and Educational Attainment: What We Know and Where Need to go, *Psychologieal Buletin*. 137(3).

Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W. (2011). In fluence of a teacher's scaffolding moves during child-led small group discussions. *American Educational Research Journal*, 48 (1), 194–230

Janson, A. (2018). Ladders for Learning: Is Scaffolding the Key to Teaching Problem Solving in Technology-mediated Learning Contexts?. *Academy of Management Learning & Education* Retrieved from https://journals.aom.org/doi/10.5465/amle.2018.0078

Justus. Marianne Dianne (2005). Where online Learning Community and culture intersect .toward an understanding of knowledge– building communities in virtual environments .PhD .George mason university .use .dal. Retrieved from: http://www.ll.proquest.com /products_ Umi/ Dissertations/,2009(11/3/2019).

Kaddoura ,M(2013). Think pair Share : A Teaching Learning Strategy to Enhance Students ,Critical Thinking ,*Educational Research Quarterly* ,36(4),3-24.

Klemm, W. R.(2010).Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education ،Texas A&M University ،*DLAE journal*. 21 (1).

Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar,S., Ryan,M. (2003). Problem-based learning meets case-based learning in a middle school science classroom: Putting Learning by Design into practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12 (4), 495–547.

Kousar, rahman .(2011). *Collaborative learning stratiges potential ablication in distance* education . *International Journal of Academic Research*. 2(12).

Kreijns, K., Kirschner, P. A., and Jochems, W. (2002). The sociability of computer- supported collaborative learning environments. *Educational Technology & Society*, 5(1), 8-22. Retrieved from: http://www.ifets.info/others/journals/51/kreijns.html (1/7/2012)

Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, J. P., ed. Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press, 1- 26.

Lee, H. S., & Songer, N.B.(2010). Expanding an understanding of scaffolding theory using an inquiry fostering science program. Retrived January 01. From www. Biokids, umich. Edu/about/papers/56leesongerscaffolding.pdf.

Lou, Y., Mac Gregor, S.(2004).Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration. *Educational Research and Evaluation*. 10(4), 419-140.

Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 94–112

Mazzotti,v.,wood,c.l.,test,D .W,& Fowler ,C.H.(2012).Effects of computer-assisted instruction on students knowledge of the self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *Journal of special Education*,45.

Mertzman, T. (2008). Individualising scaffolding: Teachers' literacy interruptions of ethnic minority students and students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 31 (2), 183–202.

Moust, J.H.C., & Schmidt, H.G. (1994). 'Effects of staff and student tutors on student achievement'. *Higher Education*, 28, 471-482.

Oh, S., & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 , 95–110

Omale, N., Hung, W., Luetkehans, L., Plagwitz J. (2009). Learning in 3-D multiuser virtual environments: Exploring the use of unique 3-D attributes for online problem-based learning. *British Journal of Educational Technology*. 40(3), 480-495.

Paavola, s., Lipponen, L., & Hakkarainen, K.(2004) . Models Of Innovative Knowledge Communities And Three Metaphors Of Learning. *Review Of Educational Research*, 74(4), 557-576.

Pata, k., Lehtinen, E.& Sarspuu, T. (2006). Inter relations of tutors and peers scaffolding and decision –making discourse acts, *Instructional Science*, 34(4), 313- 341. Retrievad from: Doi.10.1007/s11251-005-3406-5.

Paul van, s., Robert ,P. & Philip ,B (2002).electronic performance support systems to facilitate learning innovations in education . *teaching international* ,39(4), 289- 306..

Pifarre, M., & Cobos, R. (2010). Promoting metacognitive skills through peer scaffolding in a CSCL environment.

International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 5 , 237–253.

Renninger,K.A,Ray,L.S.,Luft,L,Newton,E.L.(2005).Coding online content Infotmated Scaffolding of mathematical thinking. *New Ideas in Psycvoiogy* 23,152-165. Retrievad from: https://works.swarthmore.edu/fac-education/19/

Richard W. C., Kendra K. Y. Lo, and Yiu S. M. (2013). Evaluating and Adopting e-Learning Platforms. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. 3(3).

Rikki Rimor, Yigal Rosen(2010). Collaborative Knowledge Construction in Online Learning Environment: Why to Promote and How to Investigate, University of Israel, Israel).

Roberts& Gina Phipps. (2004). The Experience of Participants in an Online Collaborative Learning Environment , EdD., USA, p.2493, University of Tennessee, DAI at: Retrived from http://www.il.proquest.com/products_umi/dissertations/12/12/ 2012.

Rubens, W., Emans, B., Leinonen, T., Skarmeta, A. G., & Simons, R. (2005). Design of web-based collaborative learning environments. Translating the pedagogical learning principles to human computer interface. *Computers in Education*, 45 , 276–294.

Sahin, I. (2011). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, v.s, n.z, 119-113, April 2007 ISSN 6488-1302.

Sasha ,A. Barab, Kenneth E. Hay, Kurt Squire, Michael Barnett, Rae Schmidt, Kristen Karrigan, Lisa Yamagata-Lynch & Christine, J.(2000). Virtual Solar System Project: Learning Through a Technology-Rich, Inquiry-Based, Participatory Learning Environment ,*Journal of Science Education and Technology*, 9, 7–25. Retrieved from: https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A10 09416822783.

Schneider, R. (2005). Performance of students in project-based science classrooms on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39,410–422.

Shooshtari a, Z.,& Mirb, F, (2014). ZPD, Tutor; Peer Scaffolding Sociocultural Theory in Writing Strategies Application, International Conference on Current Trends in ELT, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,98 , 1771 – 1776.

Temdee, P. (2016). Agent-based modeling of collaborative interaction in a ubiquitous learning environment using local dynamic behavior, ArtiflifeRobotics. (21)215-220

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingen|/t teaching in teacher-student. *interaction. Learning and Instruction*, 21(1), 46–57. Retrievad from:https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475209001054?via%3Dihub

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J (2012). promoting teacher Scaffolding in small group Work: A contingency perspective, *Teaching and Teacher Education*, 28(2) ,193-205. Retrievad from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X11001120.

Van Schaik, P. (2010). Psychological Perspective: Electronic Performance Support using Technology to Enhance Human Performance. Aldeshot Hants: Grower.

Wagner& Mark. (2007). Google Docs Presenations: Limits, Benefits, and Questions. *Educational Technology and life*, Retrived from (june, 28, 2013).from http://edtechlife.com/?p=1863

Wilson, B., & Lowry, M. (2000). Constructivist learning on the web, Retrieved from: http:// www. Ceo. Cudenver. Edu/brent_ Wilson? WebLearning.com