أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا

إعداد
أ.م.د/ زينب محمد العربي إسماعيل
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا

زينب محمد العربي إسماعيل

تخصص تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

البريد الالكتروني: Zeinab_new@yahoo.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية وتأثيره في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرارالمهني لدي طلاب الدراسات العليا، تم استخدام المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على التصميم العاملي (٢×٣). تكونت عينة البحث من(٩٠) طالبًا من باحثين الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم، وقد قسموا عشوائيًا إلى (٦) مجموعات تجريبية قوام كل منها (١٥) باحثًا. وكانت أداتا الدراسة مقياس فاعلية الذات البحثية وتكون من (٥) أبعاد وهما: المبادرة والمثابرة البحثية، التخطيط البحثي، المجهود البحثي، طلب المساعدة البحثية، فاعلية الكتابة البحثية، وتضمنت (٤٠) مفردة، ومقياس إتخاذ القرار المهني تضمنت (٤٠) مفردة. أظهرت النتائج المرتبطة بكل من فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني فاعلية أسلوب المناقشات بالمقارنة مع أسلوب المقابلات بالفيديو عبر المنصة الرقمية، وفاعلية التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران بالمقارنة مع التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم والتغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المنصات الرقمية، أسلوب التقويم، التغذية الراجعة التصحيحية، فاعلية الذات البحثية، إتخاذ القرار المهني.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

The effect of the interaction between an evaluation method and the corrective feedback pattern via digital platforms in developing research self-efficacy and professional decision-making among post-graduate students

Zeinab Mohamed El Arabi Ismaiel

Educational Technology, Faculty of Specific Education, Ain Shams University, Cairo, Eygpt.

Email: Zeinab_new@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to measure the effect of the interaction between designing an evaluation method and a corrective feedback pattern via digital platforms and its impact in developing research self-efficacy and professional decision-making among post-graduate students, a semi-experimental approach was used based on global design (2 × 3). The research sample consisted of (90) post-graduate students in the master's degree in the field of educational technology were divided randomly into (6)experimental groups consist of (15)researchers each. The study aimed to measure a research self-efficacy and consisted of (5) dimensions: research initiative and perseverance, research planning, research effort, seeking research assistance, research writing effectiveness, and included (40) singular, and the scale of professional decision-making included (40) singular. The results related to both research self-efficacy and professional decision-making showed the effectiveness of the discussion method compared with the video interview method via the digital platform, and the effectiveness of the corrective feedback after discussion with pairs compared with the corrective feedback after discussion with the teacher and the direct corrective feedback. The results showed that there were no statistical differences due to the main effect of the interaction between the design of the evaluation method and the corrective feedback pattern via the digital platforms.

Keywords: Digital platforms, evaluation method, corrective feedback, research self- efficacy, professional decision-making.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

مقدمة:

يمثل التقويم بعداً رئيسياً وهاماً في مجال تكنولوجيا التعليم، ومع ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية تم تطوير أدوات التقويم وأنماطه وأساليبه، ومن هذه المستحدثات التكنولوجية شبكة الويب ٢.٠ والوسائط المتعددة التفاعلية والحقائب الإلكترونية والمنصات التعليمية والبيئات الافتراضية، ويستخدم الطلاب والمعلمين الويب وأدواته التفاعلية والتشاركية وشبكات التواصل الاجتماعي في نقل وتبادل ومشاركة المحتوي التعليمي، وأيضاً في إجراء التقويم الذاتي والجماعي وتقديم التغذية الراجعة سواء من المعلم أوالأقران.

أدى تطور الويب إلى إنشاء منصات تعليمية عبر الإنترنت يطلق عليها نظم إدارة التعلم أو منصات التعلم الإلكتروني، وهي تعتبر منصات متخصصة على الإنترنت تدعم التعلم الإلكتروني، أي التعلم والتدريب عبر الإنترنت من خلال مشاركة ونشر المحتوى والاتصالات (Marques ,et al.,2015,)، والمنصات التعليمية الافتراضية لها فوائد كبيرة عند استخدامها في تخطيط الصفوف، وتعمل علي تحقيق أهداف التعليم والتعلم، إلى جانب ضمان حصول الطلاب على المعرفة التي يجب تعزيزها باستمرار (Franco,2018 & Gómez).

وفي سياق الدراسات التي اهتمت بتوظيف المنصات التعليمية جاءت دراسة هبة هاشم محمد (٢٠١٧) التي أثبتت تأثير استخدام المنصة التعليمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو توظيفها لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، أما دراسة وليد سالم الحلفاوي وآخرون(٢٠١٧) أثبتت فاعلية نموذج مقترح لمنصة فنية عبر الويب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في التربية الفنية، كما أظهرت نتائج دراسة(Benta, et al.(2014 وجود أثر للمنصة التعليمية الإلكترونية في تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم والتفاعل الإيجابي أثناء تعلمهم ورفع مستوي تحصيلهم وأدائهم في مختلف الأنشطة والمهام الأكاديمية التعليمية، أما دراسة (Dagger, et (2007 al. توصلت لفاعليتها ودورها الإيجابي في تكيف الطالب مع أقرانه خلال التفاعل عبر المنصة، كما توصلت دراسة(Enriquez(2014 إلي فاعلية استخدام المنصة التعليمية في رفع مستوي الطلاب التعليمي وذلك نتيجة التغذية الراجعة التي يتلاقها الطلاب نتيجة تواصلهم داخل المنصة، وتوفير مساحة تعاون بين الطلاب والمعلمين، وإتاحة المشاركة الفعالة في المناقشات وتنفيذ المهام عبر الويب، وقد أوصت دراسة(Al-Kathiri(2015 بضرورة استخدام المنصات التعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، وكذلك ضرورة التنمية المهنية التكنولوجية للمعلمين لمساعدة طلابهم أثناء استخدامهم للمنصة.

وفي سياق متغيرات تصميم بيئات التعلم الإلكترونية بصفة عامة وأدواتها والمنصات الرقمية بصفة خاصة وارتباطها بمجموعة كبيرة من المتغيرات، يُلاحظ ندرة في الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات التصميمية للمنصات الرقمية، ومنها متغير التقويم الذي

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

لم ينل حظه الوافر من الدراسة والبحث برغم أنه يعد أحد المداخل الهامة في العملية التعليمية بشكل عام وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص، وهو يشمل تقويم السياق العام والمدخلات والعمليات وتقويم المنتج النهائي وتقرير صلاحيته، ويجيب التقويم على سؤال مدى تلبية الحاجات التي تستهدفها العمليات المختلفة في مجال تكنولوجيا التعليم (محمد عبد الحميد، ٢٠١٣)، ويأتي ذلك متسقًا مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات من أن أساليب التقويم عبر الويب بشكلٍ عام تُعد قليلة نوعًا ما وتحتاج لمزيد من الفحص والدراسة حيث يري Capacho(2017) أن تقويم تعلم الطلاب المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أحد القضايا الأساسية في عمليات التعليم والتعلم الافتراضية، ويتطلب تقويم تعلم الطلاب ضمان تعلم الطلاب الحقيقي وضمان تقدم الطلاب في مستويات التفكير، كما يشير صلاح الدين علام (٢٠٠٧) إلي ضرورة مشاركة الطلاب في تقويم أدائهم وأداء أقرانهم، مع توفير التوجيه والإرشاد وتنمية مهارات التعلم والتقويم الذاتي لديهم، وقد أوصت دراسة حسن شوقي حسانين ومحمد عوضه الشهري (٢٠١٦) بضرورة نشر ثقافة التقويم التكويني بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والأستفادة من إمكانيات نظم التعلم الإلكتروني في تقويم تعلم الطلاب.

وفي هذا الإطار تري دراسة Pesare, et al.(2015) أهمية التقويم في سياقات التعلم الإلكتروني، ولكن لا يمكن الاعتماد على نتائج الاختبارات فقط، ويجب إثراء هذه النتائج ببيانات حول مؤشرات الأداء والتفاعلات بين الطلاب والمدرسين، والتفاعلات بين المستخدمين والنظام لاستخدامها في عمليات التقويم، مثل مستوى المشاركات في الأنشطة المختلفة، ونوعية التفاعل والتواصل والمناقشات بين الأقران، وكمية تفاعلات الطلاب من خلال النظام مع الأشخاص والموارد الأخرى، ويختلف نوع وشدة التفاعلات حسب بيئة التعلم والموارد التعليمية، ويمكن تحليل مسارات التفاعلات واستخدامها من أجل تحسين عملية التعلم، ويتم جمعها باستخدام نظم مراقبة في المنصات التعليمية الإلكترونية مثل السجلات وعدد تسجيلات الدخول، وعدد الوظائف والمشاركات في الأدوات المتاحة، والدرجات ونتائج الاختبارات، كما أوصت دراسة منال عبد العال مبارز(٢٠١٤) باستخدام التقويم عبر الويب لما يحققه من فوائد للعملية التعليمية حيث أنه يقضي على معظم سلبيات أساليب التقويم التقليدية، ويزود المعلم بمعلومات حول فهم الطالب للمعارف والمهارات وقدرته على تطبيقها، كما يرفع مستوى أداء الطالب ويبين بوضوح الطريقة التي سيتم تطبيقها في تقويم أدائه.

انطلاقاً من ذلك توجهت كثير من الدراسات نحو دراسة تطوير أدوات التقويم وأنماطه وأساليبه خلال المستحدثات التكنولوجية المختلفة مثل دراسة Kumaran(2015) التي تشير نتائجها إلي أن استخدام التقويم التكويني في بيئات التعلم الإلكتروني قائمة علي خرائط المفاهيم لها تأثيرات مهمة على تجربة التعلم والنتائج الأكاديمية للطلاب، وأسفرت نتائج دراسة مصطفي عبد السميع وآخرون(٢٠١٤) إلي كفاءة بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة علي نمط التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب طالبات علوم الحاسب مهارات برمجة الإنترنت وزيادة دافعية التعلم، كما توصلت

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

أهم نتائج دراسة منال عبد العال مبارز(٢٠١٤) إلي تفوق نوع التقويم القائم علي الأداء بأنواعه باستراتيجية التعلم بالمشروعات القائم علي الويب في تنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية لدي التلاميذ، كما قدمت دراسة Yuste , et al.(2012) نظامًا للتقويم في التعلم عن بعد في صورة دورة تدريبية عبر الإنترنت لأخصائيي التعليم في المدارس الثانوية يجمع بين أداة تقويم افتراضية عبر الويب واستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مع مؤتمرات الفيديو، وشارك فيه مدرسون وطلاب ومقيمون خارجيون، وأكدت النتائج أن مؤتمرات الفيديو التزامنية والفصول الافتراضية المتزامنة أدوات فعالة للتقويم الإلكتروني في مساحات التعلم الافتراضية.

فعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات أدوت التقويم وأنماطه وأساليبه– إلا أنه في حدود علم الباحثة– لم يحسم الأمر حول أفضلية المناقشات مقابل المقابلات بالفيديو كأساليب للتقويم عبر المنصات الرقمية، والمناقشات عبر الويب أصبحت ضرورة ديناميكية لتعلم الطلاب، وتعمل علي توفير فرص للبناء المعرفي وتطوير مهارات وثقة الطلاب، وهي عبارة عن بيئة اجتماعية تعتمد علي التفاعل مع الآخرين خلال طرح الأسئلة وتقديم مساهمات ومشاركات حقيقية أثناء المناقشات، ويتم عرض وجهات نظر مختلفة حول موضوع التعلم ومتابعة الأقران خلال لوحة المناقشات، وكما يمكن قراءة وكتابة التعليقات والوصول لمنصة المناقشة في أي وقت(Skinner, 2009)، وهي أيضاً تسمح بتبادل الأفكار والآراء بين الطلاب مع إعطاء أمثلة توضيحية، وتزيد قابلية استخدامها لموضوعات المحتوي عبر المنصات التعليمية الرقمية، وتتيح مناقشة الموضوعات المقعدة التي تحتاج إلي تبسيط من أجل فهم أعمق للموضوعات (Palloff & Pratt,2007). أما المقابلات بمؤتمرات الفيديو التزامنية تعمل علي تسهيل الربط بين النظرية والتطبيق في عمليات التعليم والتعلم، وهي نظام تسمح عبر الفيديو بالتبادل المباشر والتواصل رقمياً بين الطلاب والمعلمين والمتدربين في الوقت الحقيقي بين مواقع مختلفة (مثل قاعة الدراسة وغرفة الندوات)، وتتيح هذه التقنية للمشاركين رؤية بعضهم البعض والتحدث معهم وتعزز عمليات التواصل والتعاون، وذلك من أجل الوصول إلي الحلول المحتملة للقضايا والمشكلات التعليمية خلال توسيع نطاق وجهات النظر .(Drexhage, et al.,2016)

والتقويم مكون أساسي للتعلم الجيد الفعال في مرحلة التعليم الجامعي، وأن عمليات التدريس والتعلم تحتاج التركيز على التقويم لتزويد الطلاب بالفرص لإثبات وتطوير قدراتهم، ويتم تقديم الدعم والتغذية الراجعة لتعزيز تعلمهم، وتكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية عندما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأهداف تعلم محددة وعمليات التقويم ودعم التعلم، ولا تعتمد التغذية الراجعة الفعالة على مراقبة التقدم نحو الأهداف فقط، بل تعتمد علي تشجيع الطلاب ودعمهم لتطوير استراتيجيات التعلم(Gikandi, et al.,2011)، وتكمن أهمية دور التغذية الراجعة بالوسائط المتعددة، من حيث أنها توفر الرقابة، والضبط والتحكم، وتعقب عمليات التفاعل والتعلم، وتنبثق هذه الأهمية من توظيفها في تعديل

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

السلوك وتطويره نحو الأفضل، إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية المتعلم من خلال مساعدته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة(Kartal,2010) ، وقد أوصت دراسة نبيل جاد عزمي ومحمد مختار المرادني(٢٠٠٩) بضرورة تقديم التغذية الراجعة سواء بعد الإجابات الصحيحة أو الخاطئة ضمن التدريبات المقدمة عبر الويب ولاسيما التغذية الراجعة البصرية بأشكال متنوعة ولكن بحيث تكون ذات تصميمات بسيطة غير معقدة يستوعبها الطلاب.

ولقد تباينت نتائج البحوث والدراسات السابقة بشأن دراسة أنماط التغذية الراجعة ومستوياتها وتحديد أفضلهم، منها دراسة السيد محمد مرعي(٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائياً في اكتساب مهارات الأداء العملي لمهارات الاتصال الإقناعي يرجع إلى أثر اختلاف نوع التغذية الراجعة المقدمة (تصحيحية – تفسيرية) ببرنامج حاسوبي متعدد الوسائط لصالح التغذية التصحيحية، كما أختلفت دراسة رجاء عبد العليم أحمد(٢٠١٧) لتفوق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن التغذية الراجعة التصحيحية ببيئات التعلم الشخصية في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم بدلالة الزمن، أما دراسة منال عبد العال مبارز(٢٠١٤) توصلت إلي فاعلية أنواع التغذية الراجعة التصحيحية(تصحيح صريح، تصحيح ضمني، طلب التوضيح) بنموذج التعلم المدمج المقلوب في زيادة الحاجة إلي المعرفة لدي طلاب الدراسات العليا، أما بالنسبة لكفاءة التعلم جاءت مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية من النوع الضمني في المرتبة الأولي ثم التغذية الراجعة التصحيحية من نوع طلب التوضيح ثم التغذية الراجعة التصحيحية الصريحة، وتؤكد دراسة Nicol & MacFarlane-Dick(2006) أن توظيف التغذية الراجعة بين الأقران عبر بيئات التعلم الإلكترونية تزيد من جودة عملية التعلم وذلك بسبب الإمكانات التي توفرها للطلاب فيما يخص التفاعل المستمر والمباشر طوال فترة التعلم، وقد توصلت نتائج دراسة Lynch, et al. (2010) لتأثير التغذية الراجعة بين الأقران في المرحلة الجامعية في تعزيز تعلم الطلاب وتحفيز الطلاب علي عمليات التعلم وزيادة الوعي لجوانب القوة والضعف في مشروعهم الخاص، وأيضاً لها تأثير فوري علي مهارات التفكير عند تقديم الملاحظات والنقد لأعمال الطلاب الآخرين مما يشجعهم علي تطوير مشاريعهم، أما دراسة أيمن فوزي مدكور(٢٠١٤) أثبتت أن مصدر تقويم المعلم أفضل في التحصيل الدراسي، ومصدر تقويم الأقران أفضل في تنمية الأداء المهارى والتفكير الابتكاري للطلاب، ومصدر تقويم الذات لم يؤد الدور المطلوب منه في تحقيق نواتج التعلم، وذلك ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية.

وفي هذا الصدد قامت دراسة(Chuang(2009 باختبار أربعة أنماط من التغذية الراجعة التصحيحية لتعلم مهارات الكتابة، وهما التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، التغذية الراجعة التصحيحية بعد مناقشة الأقران بعضهم البعض، التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، بدون تغذية راجعة، وأظهرت النتائج تفوق النمط الأول والثاني حيث أرجع الباحث ذلك بسبب النقاش والتفاعل الذي تم مع المعلم في النمط الأول وبين الطلاب في النمط الثاني، وقد توصلت دراسة مصطفي سراج الدين ودعاء عبد

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المجيد جعفر(٢٠١٧) إلي أن التغذية الراجعة الإلكترونية بغض النظر عن مصدرها (أقران– معلم) في الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك) أدت إلي تنمية التحصيل ولا يوجد فرق بينهم، بينما التغذية الراجعة الإلكترونية بالأقران أفضل من مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية بالمعلم في تنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي.

وتشير فاعلية الذات البحثية إلي ثقة الباحث في القدرة علي تنفيذ أنشطة البحث من تنظيم خطة البحث، والبحث عن مصادر المعلومات والقراءة والكتابة والنشر(Lei,2008)، وفاعلية الذات عبارة عن حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تُعنَى بما يمتلك الفرد، بل تعنى باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به(Bandura,2007)، وهي تساعد الطالب علي تحديد المستوي المبذول من جهد عند أداء مهمة ما، ومقدار مقاومة الصعاب التي تواجه، ودرجة المرونة لديه في مقابلة المواقف الصعبة(Van Dinther, et al.,2011)، وفاعلية الذات البحثية تساعد علي تحديد القوي المؤثرة في إتخاذ القرار لدي طلبة الدراسات العليا(Mullikin, et al.,2007)، وفاعلية الذات البحثية المرتفعة عامل مهم فيما يتعلق بقدرة طلبة الدراسات العليا علي إجراء بحوثهم ومتابعتها بكفاءة ونجاح(Love, et l.,2007).

وفي ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، فأن شعور الطالب بالفاعلية الذاتية يؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه والتي تتضمن اختياره للأنشطة والأهداف والتعلم والانجاز والجهد المبذول(معاوية أبو غزال، ٢٠٠٧)، وفاعلية الذات البحثية لها أربعة أبعاد وهي: تحليل البيانات وتعني ثقة الطالب في قدرته علي العمل وتحليل البيانات، دمج البحوث وتعني ثقة الطالب في قدرته علي دمج الأفكار البحثية مع الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، جمع البيانات وتعني ثقة الطالب في قدرته علي استكمال جمع البيانات، والكتابة الفنية وتعني قدرة الطالب علي كتابة البحث من أجل نشره(Mullikin, et al.,2007). ونظرًا لأن المنصات التعليمية من منظور البنائية هي بيئة بناء المعرفة وقيام الطلاب بدورًا مركزيًا في العمليات المعرفية حيث يتعاون فيها الطلاب ويدعمون بعضهم البعض باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والموارد، ويمكن للمنصات تنفيذ النهج البنائي بسهولة لأنها تسمح بتشجيع وقبول استقلالية الطالب ومبادرته، وتشجيعه على الحوار مع المعلم وأقرانه، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة(Colace,2003)؛ لذا فإن يمكن تعزيز الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار من خلال المنصات وأدواتها حيث أنها تسمح له بالسيطرة على عملية تعلمه وتنظيم تعلمه ذاتيًا واتخاذ بعض القرارات فيما يتعلق باختيار البدائل المتوفرة بالمنصة ووالتفاضل بين خطوات تنفيذ المهام التعليمية لتحقيق أهداف العمل، وهو ما يعني ضرورة التحقق من فاعلية المنصات التعليمية ومتغيراتها في تنمية وفاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدرسات العليا.

الإحساس بمشكلة البحث:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

يمكن القول أن مشكلة البحث الحالي قد تبلورت من خلال النقاط التالية:

١- من خلال عمل الباحثة في مجال الأشراف علي طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم لعدة سنوات متواصلة لاحظت مواجهة الباحثين لبعض الصعوبات والمشكلات عند إعداد الرسائل العلمية، كما لاحظت القلق والتردد وضعف فعالية الذات لديهم وعدم القدرة علي اتخاذ القرارات لدي الباحثين عند البدء في كل خطوة من خطوات البحث العلمي، وقد تأكدت الباحثة من المشكلة بشكل إحصائي من خلال توزيع استبانة إلكترونية للتعرف علي الصعوبات والمشكلات التي يعانون منها الباحثين أثناء إعداد رسائلهم العلمية، وذلك علي طلاب الدراسات العليا بواقع(٢٠) طالباً بمرحلتي الماجستير والدكتوراة، وكشفت نتائج الاستبيان إلى إقرار (٩٩%) من عينة الدراسة بأن هناك صعوبات في كل خطوات ومراحل إعداد الرسالة العلمية، وإلى عزوف الكثير منهم بنسبة تصل إلى (٨٥.٥٢%) عن الاستمرار في رسالتهم نتيجة تلك الصعوبات، وأشار الباحثين بنسبة (٩٠%) إلي وجود نوع من التخوف والقلق والتردد وعدم الثقة بالنفس في أعداد رسائلهم، وعدم القدرة علي إتخاذ القرار في الخطوات البحثية وقرارتهم المهنية بنسبة (٩٣%)، وأنهم أكدوا عدم الثقة في قدراتهم وإمكانياتهم في معالجة الأنشطة والإجراءات البحثية الباحثين بنسبة (٩٤.٧%)، وأحتياجهم للمساعدة والمتابعة المستمرة من المشرف علي الرسالة وتقويم لخطواتهم البحثية للتعديل واختصار الوقت والجهد بنسبة (٩٨%)، وأنهم يريدون مساعدة وآراء وتقويم زملائهم والمناقشات في الإجراءات والخطوات البحثية بنسبة (٩٥%)، وأنهم أكدوا غياب كافة أشكال الدعم والتغذية الراجعة أثناء عمليات التعلم والبحث بنسبة (٩٧.٥%).

٢- علاوة علي مشاهدات الباحثة في الميدان التربوي من واقع عملها؛ لاحظت قلة استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وخاصة طلاب الدراسات العليا وهما في حاجة مستمرة إلى عمليات تقويم وإرشاد وتغذية راجعة مستمرة، كما وجد احتياج الباحثين لتقويم خطوات زملائهم في نفس التخصص للإستفادة منها ومحاولة مساعدة بعض؛ حيث ما زالت أساليب التقويم والمتابعة التقليدية للطلاب، وذلك عكس ما أكدت عليه الأدبيات التربوية من أهمية التقويم الإلكتروني بوصفه أحد عناصر المنظومة التعليمية، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة، ومواطن الضعف لدي الطلاب أثناء عمليات التعلم، وقد أوصت دراسة كل من مصطفي عبد السميع وآخرون(٢٠١٤)؛ أيمن فوزي مدكور(٢٠١٤)؛ منال عبد العال مبارز(٢٠١٤)، حسن شوقي حسانين ومحمد عوضه الشهري (٢٠١٦) بتشجيع الدراسات المتعلقة بتصميم التقويم الإلكتروني واستخدامه، وتطوير بيئات التقويم الإلكتروني القائم علي الويب لخدمة عمليات التعليم والتعلم، ونشر ثقافة الوعي بالتقويم الإلكتروني وأهميته التعليمية، كما يشير Nicol & MacFarlane-Dick(2006) أنه يجب إعادة البحث والتفسير

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

في التقويم والتغذية الراجعة لإظهار كيف يمكن لهذه العمليات مساعدة الطلاب على التحكم في عمليات تعلمهم.

٣- اتجهت البحوث والدراسات السابقة نحو دراسة أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في مجال تكنولوجيا التعليم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسات أنه يجب مراعاة اختيار نمط التغذية الراجعة المناسب للبيئة الإلكترونية التعليمية وخصائص الطلاب، فقد أوصت كل من دراسة رجاء عبد العليم أحمد(٢٠١٧)؛ دراسة ربيع عبد العظيم رمود(٢٠١٣) بضرورة توظيف الاستراتيجيات المختلفة لتقديم التغذية الراجعة الجيدة والفعالة في تصميم المحتوى التعليمي لبيئات التعلم الإلكترونية، ويوجد العديد من الدراسات التي تناولت أنماط التغذية الراجعة ومنها التغذية الراجعة التصحيحية والتي أوصت بضرورة استخدامها في البيئات الإلكترونية المختلفة مثل دراسة Chuang(2009)؛ دراسة السيد محمد مرعي(٢٠١٤)؛ دراسة منال عبد العال مبارز(٢٠١٤).

٤- أهمية توظيف المنصات التعليمية في تطوير مهارات الطلاب وفاعليتها في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية، وذلك ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، فقد أوصت دراسة هبة هاشم محمد (٢٠١٧) بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين أثناء الخدمة علي استخدام منصات التعلم الإلكترونية وتحفيزهم نحو استخدامها، ويري Hsu (2012) أنه لا يزال إنشاء وتصميم المنصات التعليمية عبر الويب التي يمكن أن تعزز فاعلية التعلم مسألة مهمة تحتاج إلي المزيد من الدراسة، وقد أكدت دراسة Marques, et al.(2015) أنه على الرغم من كل مزايا استخدام منصات التعلم الإلكتروني، إلا أننا ما زلنا بعيدين عن الاستفادة الكاملة منها.

وتأسيساً على ما سبق، وما تم استعراضه من أدبيات وبحوث ودراسات ميدانية، يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة التقريرية التالية " وجود قصور لدي طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم في فاعلية الذات البحثية لديهم وكذلك القدرة علي إتخاذ القرار المهني والذي يؤثر بشكل مباشر علي إعداد رسائلهم العلمية"، لذا جاء البحث الحالي كضرورة إلى تحديد أفضل أسلوب للتقويم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية، في إطار التفاعل مع النمط المناسب للتغذية الراجعة التصحيحية، بدلالة فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم.

أسئلة البحث: للتصدي لمشكلة البحث فإنه يحاول الإجابة علي السؤال الرئيس التالي: ما أثر التفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية وتأثيره في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرارالمهني لدي طلاب الدراسات العليا؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

١- ما التصميم التعليمي المقترح لمنصة رقمية قائمة علي أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية لدى طلاب الدراسات العليا؟

٢- ما أثر اختلاف أسلوب التقويم (المناقشات، المقابلات بالفيديو) عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا؟

٣- ما أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة) عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا؟

٤- ما أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرارالمهني لدى طلاب الدراسات العليا؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي تحديد:

١- التصميم التعليمي الأنسب لمنصة رقمية قائمة علي أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية لدى طلاب الدراسات العليا.

٢- أثر اختلاف أسلوب التقويم (المناقشات، المقابلات بالفيديو) عبر المنصات الرقمية وذلك بدلالة فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا.

٣- أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة) عبر المنصات الرقمية وذلك بدلالة فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا.

٤- أثر التفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية، وذلك بدلالة فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي نحو التحقق من الفروض التالية:

أولاً: بالنسبة لفاعلية الذات البحثية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية.

٣- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

ثانياً: بالنسبة لإتخاذ القرار المهني:

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس إتخاذ القرار المهن؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس إتخاذ القرار المهني، يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية.

٦- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني؛ ترجع إلى التأثير الأساسي للتفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية.

أهمية البحث: قد يسهم هذا البحث فى:

١- تزويد القائمين علي تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بنموذج لتوظيف أساليب التقويم والتغذية الراجعة المختلفة في المنصات الرقمية.

٢-توجيه المهتمين وباحثي مجال تكنولوجيا التعليم نحو دراسة بعض المتغيرات البنائية للتقويم الالكتروني والتغذية الراجعة في إعادة تقديم المحتوى العلمي داخل البيئات الإلكترونية.

٣- إثراء مجال أبحاث التفاعل بين المعالجات المختلفة في مجال المنصات الرقمية كخطوة نحو تطوير البيئات الإلكترونية.

٤- تزويد المختصيين في المجال التربوي بأدوات البحث(مقياس فاعلية الذات البحثية، مقياس إتخاذ القرارالمهني) التي تفيد طلاب الدراسات العليا.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- استخدام أساليب التقويم (المناقشات "التعليقات"، المقابلات بالفيديو "مؤتمرات الفيديو التزامنية") كأدوات عبر المنصة التعليمية "Google Classroom ".

٢- تم اختيار منصة "Google Classroom " لأنه يتميز بسهولة الإعداد والاستخدام، وأنه خدمة متاحة بلغات مختلفة بما فيها اللغة العربية، ويعمل على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية إضافة للحواسب الشخصية.

٢- استخدام أنماط التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة) عبر أدوات المنصة التعليمية.

٣-بعض أبعاد فاعلية الذات البحثية (المبادرة والمثابرة البحثية، التخطيط البحثي، المجهود البحثي، طلب المساعدة البحثية، فاعلية الكتابة البحثية).

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

٤- مجموعة من طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم باعتبارهم المعنيين بإعداد الرسائل العلمية، وأبدوا رغبة للمشاركة في التطبيق.

منهج البحث: اشتمل البحث الحالي علي:

١- المنهج الوصفي: يستخدم في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، ومراجعة نتائج الدراسات السابقة والأدبيات التي تهتم بموضوع البحث الحالي من أجل التوصل إلى إعداد أدوات البحث وتصميم المعالجات التجريبية وتفسير النتائج ومناقشتها.

٢- المنهج شبه التجريبي: القائم علي دراسة تأثير المتغيرين المستقلين للبحث والمتمثلين في أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية، ونمط التغذية الراجعة التصحيحية على متغيراته التابعة.

متغيرات البحث: اشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

١- المتغيرات المستقلة: يشتمل البحث الحالى على متغيران مستقلان وهما: أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية وله أسلوبين هما: المناقشات، المقابلات بالفيديو، والمتغير الثاني هو نمط التغذية الراجعة التصحيحية ولها ثلاثة أنماط هما : تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تغذية راجعة تصحيحية مباشرة.

٢- المتغيرات التابعة: يشتمل البحث الحالى على متغيران تابعان وهما: فاعلية الذات البحثية، وإتخاذ القرار الهمني لدى طلاب الدراسات العليا بتكنولوجيا التعليم.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرات المستقلة للبحث تم استخدام التصميم شبه التجريبي المعروف بالتصميم العاملى (٢û٣)، وتم تقسيم عينة البحث إلي ست مجموعات تجريبية ذات القياس القبلي – البعدي لأدوات البحث، والشكل (١) يوضح ذلك:

أنماط التغذية الراجعة التصحيحية / أساليب التقويم	تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم	تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران	تصحيحية مباشرة
المناقشات	(م١) (تقويم بالمناقشات+ تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم)	(م٢) (تقويم بالمناقشات + تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران)	(م٣) (تقويم بالمناقشات + تصحيحية مباشرة)

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المقابلات بالفيديو	(م٤) (تقويم بمقابلات الفيديو + تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم)	(م٥) (تقويم بمقابلات الفيديو + تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران)	(م٦) (تقويم بمقابلات الفيديو + تصحيحية مباشرة)

شكل (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

وعينة البحث بلغت (٩٠) طالبًا وطالبة من باحثين الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم، وقد قسموا عشوائيًا إلى (٦) مجموعات تجريبية قوام كل منها (١٥) باحثًا، وبالتالي تتكون المجموعات التجريبية للبحث من (٦) مجموعات كالتالي:

١- المجموعة التجريبية الأولى: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بالمناقشات ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم.

٢- المجموعة التجريبية الثانية: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بالمناقشات ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران.

٣- المجموعة التجريبية الثالثة: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بالمناقشات ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية مباشرة.

٤- المجموعة التجريبية الرابعة: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بمقابلات الفيديو ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم.

٥- المجموعة التجريبية الخامسة: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بمقابلات الفيديو ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران.

٦- المجموعة التجريبية السادسة: طلاب يدرسون بالمنصة الرقمية وفق أسلوب التقويم بمقابلات الفيديو ويتلقون تغذية راجعة تصحيحية مباشرة.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في:

(١) مقياس فاعلية الذات البحثية (إعداد الباحثة) (٢) مقياس إتخاذ القرار المهني (إعداد الباحثة).

تحديد مصطلحات البحث:

١- المنصات الرقمية:Digital Platforms

يعرف**Morscheck(2010)** المنصات الرقمية أنها "خدمات إلكترونية تفاعلية تقدم للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور من أجل تحقيق التفاعل والتواصل، وتمكين الوصول

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

إلي المعلومات والدروس من خلال توفير أدوات وموارد ومصادر وأنشطة واستراتيجيات لدعم عمليات التعليم والتعلم".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: بيئة تعليمية إلكترونية تجمع بين إمكانيات شبكات التواصل الاجتماعي وأنظمة إدارة التعلم، وتمكن الطلاب من تبادل المحتوي التعليمي وتشاركها وأداء الواجبات والأنشطة التعليمية والتغذية الراجعة، وتعزيز التفاعل والتواصل والتقويم مع المعلم والطلاب فيما بينهم، وإجراء المناقشات والمقابلات بالفيديو والاختبارات الإلكترونية.

٢- التقويم الإلكترونى: E- Evaluation

يعرف الغريب زاهر(٢٠١٢) التقويم الالكتروني بأنه " عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة الأساليب المستخدمة في البيئات الإلكترونية لجمع وتحليل وتفسير المعلومات (الكمية والكيفية) عن أداء الطلاب أثناء التعلم وإنجاز المهام الدراسية في البيئة، وتقديم التغذية الراجعة لهم عن مستوي أدائهم فيها.

المناقشات الإلكترونية:

تقصد بها الباحثة بأنها: الحوار والمحادثات التي تتم عبر الويب بين الباحثين وبعضهم وبين الباحثين والمعلم من خلال الأدوات المتاحة في البيئة التعليمية، وذلك من أجل تبادل المعلومات والمعارف والخبرات والآراء والتقويم، وعرض مجموعة من المشكلات لها علاقة بموضوع التعلم والمساهمة في حلها، وتكون قائمة علي التفاعلات المتبادلة المستمرة لحل قضية أو مشكلة بحثية معينة.

المقابلات بالفيديو(مؤتمرات الفيديو التزامنية):

تقصد بها الباحثة بأنها: مؤتمر أو اجتماع أو جلسة دراسية بطريقة مرئية عبر الويب في الوقت الحقيقي بين مجموعة من باحثين وبعضهم وبين الباحثين والمعلم، ويتم فيه مناقشة وتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات بطريقة تفاعلية مباشرة لحل مشكلة بحثية معينة تم عرضها من خلال أحد الباحثين في بداية الاجتماع، وإجراء تقويم لتلك الحلول المقدمة.

٣- التغذية الراجعة التصحيحية:Corrective Feedback

يعرف Tayebi , et al. (2011) التغذية الراجعة التصحيحية بأنها " ردود الفعل التي تركز على محتوى الرسالة في شكل "رد فعل"، فهذا يعني عمليات تفاعل وإعطاء وتلقي المعلومات، وردود الفعل تكون في شكل دورة متضمنة المفاهيم والمعلومات ورد الفعل ونتائج الرسالة".

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المعلومات التي يتلقها الطلاب بعد استجاباتهم للمهام التعليمية المحددة عبر أدوات تزامنية وغير تزامنية في البيئات الإلكترونية، وذلك بهدف تصحيح الاستجابات الخاطئة وتقديم الإجابات الصحيحة، وأيضاً تزويدهم بمعلومات حول مدى دقة أدائهم، ونمط التغذية الراجعة التصحيحية تنقسم إلي تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة.

٤- فاعلية الذات البحثية:Research Self Efficacy

يعرف Vaccaro (2009) فاعلية الذات البحثية أنها " ثقة الطالب في قدرته علي النجاح في استكمال الجوانب المختلفة للعمليات البحثية".

كما عرفها Mullikin ,et al. (2007) أنها " الثقة لدي الباحث في قدراته علي أداء المهام والأنشطة البحثية".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: اعتقادات أو توقعات طالب الدراسات العليا في قدراته وإمكانياته في معالجة المهام والمشكلات والأنشطة البحثية المختلفة وتحديد الإجراءات المناسبة، وتقاس فاعلية الذات بالدرجة التي سيحصل عليها الباحث في مقياس فاعلية الذات البحثية، وتتضمن الأبعاد التالية:

- المبادرة والمثابرة البحثية: يُقصد بها سعي طالب الدراسات العليا ومحاولة تحقيق طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والاستمرارية والانتقال من نجاح إلى نجاح، والقدرة على التعامل مع المشكلات البحثية التي تواجهه وحلها، ومواجهة الصعاب والمواقف المحبطة بعزيمة وتحمل التي تقابله في العمل البحثي.

- التخطيط البحثي: يُقصد بها قيام طالب الدراسات العليا بوضع خطط مستقبلية لمراحل رسائلته العلمية، وتحديد أهداف لكل مرحلة بحثية، وتحليل الإمكانيات المتوفرة لبحث المشكلة البحثية وتطوير الخطط المناسبة لحلها، مع تحديد العوامل المحددة لبحثه مثل الوقت والتكلفة والصعوبات التي تواجهه.

- المجهود البحثي: يُقصد بها تفضيل طالب الدراسات العليا القيام بالمهام البحثية التي تتطلب جهداً ووقتاً في تنفيذها، والسعي باستمرار والتكرار رغم الصعوبات والمعوقات من أجل الوصول إلي تحقيق أهدافه بكفاءة في رسائلته العلمية، وتفضيل التدريب بدقة علي مهارات البحث العلمي.

- طلب المساعدة البحثية: يُقصد بها قيام طالب الدراسات العليا في أعماله البحثية بطلب المساعدة من زملائه الباحثين وكل فرد متخصص في مجاله عند التعرض لمشكلة بحثية، وطلبه النصح والمشاورة من مشرفين الرسالة والاستعانة بهم.

- فاعلية الكتابة البحثية: يقصد بها مستوى دوافع طالب الدراسات العليا وقدرته للأداء في الجوانب المختلفة لكتابة رسائلته البحثية، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الجانب البحثي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

٥- إتخاذ القرار المهني: Professional Decision Making

يعرف Harvey (2007) إتخاذ القرار المهني أنه " العملية التي يتم من خلالها اختيار البدائل ثم تدار من خلال التنفيذ لتحقيق أهداف العمل".

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: إصدار الحكم باختيار أنسب السلوكيات في موقف مهني معين وعملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطته المهنية في ضوء الظروف الداخلية والخارجية في العمل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس إتخاذ القرار المهني.

خطوات البحث وإجراءاته: للإجابة عن أسئلة البحث ثم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث بما يدعم الجانب التطبيقي للبحث وتفسير نتائج البحث، وذلك بهدف ما يلي: تحديد ماهية المنصات الرقمية وفوائدها التعليمية وخصائصها وعناصر تصميمها، تحليل أساليب التقويم المناسبة للمنصات الرقمية، وأنماط التغذية الراجعة التصحيحية التي يصلح توظيفها داخل المنصات الرقمية وملائمة للفئة المستهدفة وهما طلاب الدراسات العليا.

ثانياً: إجراءات وضع التصميم التعليمي لمنصات رقمية وفق متغيرات البحث علي النحو التالي:

١- مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة (تحليل المشكلة التعليمية وتقدير الاحتياجات، تحليل خصائص الطلاب المستهدفين وخبراتهم السابقة، تحديد الأهداف العامة، تحليل الموارد والتجهيزات التكنولوجية).

٢- مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة (صياغة الأهداف التعليمية، اختيار المحتوي وتنظيمه، تصميم أدوات القياس محكية المرجع، تصميم الأنشطة التعليمية، تصميم الاستراتيجيات التعليمية، تصميم أنماط التفاعل، تحديد وتصميم أساليب التقويم).

٣- مرحلة الإنتاج: وقد اشتملت هذه المرحلة (تحديد المحتوي الرقمي والوسائط المتعددة المناسبة، اختيار المنصة التعليمية وتحديد خدماتها، تهيئة الإعدادات الأولية للمنصة).

٤- مرحلة التقويم: وقد اشتملت هذه المرحلة (تفعيل المنصة التعليمية، تجريب المنصة على مستعرضات الويب، تحكيم المنصة التعليمية، تجريب مصغر(التجربة الاستطلاعية)، التجريب النهائي(التجربة الأساسية)).

ثالثاً: تحديد أثر التفاعل بين أسلوب التقويم (المناقشات، المقابلات بالفيديو) ونمط التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة) عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية، وإتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم علي الوجه التالي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

١- إعداد أدوات البحث المتمثلة في مقياس فاعلية الذات البحثية، ومقياس إتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا وتحكيمها ووضعهما في الصورة النهائية.

٢- إجراء التجربة الاستطلاعية للمنصات التعليمية وأدوات القياس، وذلك بهدف قياس ثبات أدوات البحث، والتعرف علي أهم الصعوبات التي تواجه العينة عند إجراء التجربة الأساسية حتى يتم معالجتها.

٣- تحديد عينة البحث الأساسية من طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم، وقسمت عشوائيا إلى ست مجموعات تجريبية وفق متغيرات البحث.

٤- التطبيق القبلي لأدوات البحث.

٥- تنفيذ تجربة البحث الأساسية علي المجموعات التجريبية.

٦- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

٧- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء تساؤلات البحث وفروضه، وتقديم التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الإطار النظري: أساليب التقويم وأنماط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية:

يهدف الإطار النظري إلى تحديد النقاط التالية: تحديد ماهية المنصات الرقمية وفوائدها التعليمية وعناصر تصميمها، تحليل أساليب التقويم المناسبة للمنصات الرقمية، وأنماط التغذية الراجعة التصحيحية التي يصلح توظيفها داخل المنصات الرقمية.

أولاً: المنصات الرقمية:

يجب تطوير أنظمة التعليم الإلكتروني وتشجيع المعلمين على استخدام الأدوات واستخدام طرق دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل تربوي، واستخدام المتخصصين المؤهلين في أنظمة المعلومات ومنصات التعلم الإلكتروني(Gomes& Gomes,2011).

المنصات التعليمية يشار غالبًا إلى منصات التعلم الإلكتروني أو بيئات التعلم الافتراضية (VLE)، وأيضًا قد تسمى نظم إدارة التعلم (LMS) أو نظم إدارة الدورات (Morscheck,2010)، وهي عبارة عن ساحات تكوينية عبر الويب، يتم بواسطتها عرض جميع ما يختص بالتعلم الإلكتروني من مقررات وأنشطة وأعمال الطلاب، وتتم عملية التعلم باستخدام مجموعة من أدوات التواصل والاتصال تمكن الطلاب من الحصول علي المقررات والبرامج والمعلومات(Hsu,2012).

وتتضمن المنصات التعليمية (نظم إدارة المحتوى التعليمي) جميع الوظائف التي تتيح إنشاء المحتوى أو وصفه أو استيراده أو تصديره بالإضافة إلى إعادة استخدامه ومشاركته، ويتم تنظيم المحتويات بشكل عام في مستودعات مستقلة تسمى "كائنات التعلم" يمكن الوصول إليها بسهولة وقابلة للتحديث وقادرة على تلبية هدف تعليمي واحد

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

أو أكثر، ويجب أن يكون النظام قادراً على تخزين التفاعلات بين المستخدم وكل كائن تعليمي، وذلك بهدف جمع معلومات تفصيلية عن استخدامها وكفاءتها، ويمكن تجميع وظائف النظام للتعليم عن بعد على النحو التالي: إدارة الطلاب، إدارة المحتوي التعليمي، تقويم مهارات الطلاب، مراقبة وتتبع نشاط الطلاب، وتقرير الأنشطة(Colace,2003).

لذلك عندما تصبح المنصات جزءا لا يتجزأ من المنهج والفصول الدراسية، يصبح أمراً عادياً، وتمكّن منصات التعلم الإلكتروني عادةً من إنشاء فصول دراسية افتراضية تتيح للمعلمين توزيع المواد التعليمية وإجراء الاختبارات، بالإضافة إلى ذلك، العديد من هذه المنصات تسهل التعلم التعاوني وتتيح للطلاب والمعلمين التواصل مع بعضهم البعض(Working Paper on E-Learning Platforms,2017)، وتتميز استخدام المنصات التعليمية بالعديد من الفوائد التعليمية، والتي يمكن تلخيصها كما يلي:

(Horton&Horton,2003;Weingardt,2004;Andersen,2007;Blees&Rittberger,2009;Kats,2010; Dowling,2011; Thien,et al.,2013; Enriquez,2014; Ali,2015)

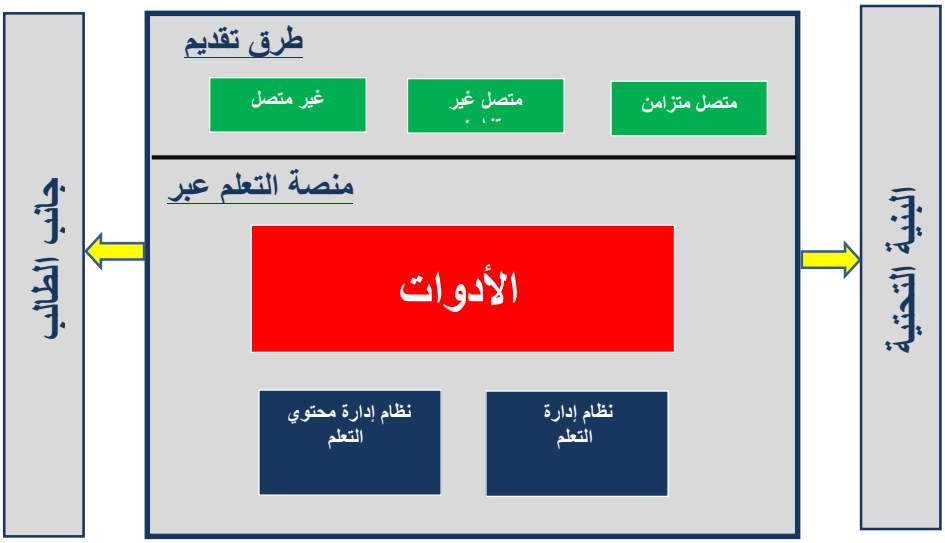
- بيئة آمنة مغلقة بين الطلاب والمعلمين بعيد عن أي مؤثرات خارجية.
- بيئة للتدريب قابلة للتطوير عبر الويب.
- سهلة الاستخدام لان الواجهة شبيهه بالفيس بوك ومألوفة للطلاب.
- إتاحة بيئة تعليمية غنية بالوسائط المتعددة، وسهولة الوصول إلى المواد والمصادر.
- تنويع أساليب تقديم المحتوي التعليمي بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب.
- إتاحة تبادل وتشارك المعلومات والأفكار والخبرات.
- إتاحة الاتصال بين الطلاب بعضهم البعض واتصالهم مع المعلم من خلال فتح الحوار والمناقشات حول المقررات الدراسية.
- توفير شعور المساواة لدي الطلاب عبر أدوات اتصال تتيح فرص المشاركة بدون قيود.
- المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية وأداء وإرسال المهام عبر الويب.
- زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم بسبب الأنشطة والمناقشات عبر الويب.
- توفير بيئات للتفكير الجماعي والعمل التعاوني وحل المشكلات.
- المراقبة والتغذية الراجعة والتقويم: يستطيع المعلم من متابعة نشاطات الطلاب الفردية والمشتركة، وأيضا يستطيع تقديم تغذية راجعة منتظمة وباستمرار لطلابه، وتقييم أعمال طلابه ومشاركاتهم وتقييم الواجبات بسهولة.
- استخداماتها عديدة مثل استخدام برنامج نظام إدارة المحاضرات للمعلمين، تسجيل المحاضرات وتخزينها للطلاب، عرض شرائح العروض التقديمية مع إمكانية الشرح والتعليق عليها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

ووفقاً لمنظور تصميم بيئات التعلم البنائية تم اقتراح ستة عناصر لتصميم المنصات التعليمية على النحو التالي (Hsu,2012):

- المشكلات(الحالات/ المشاريع): أن يتم التدريب عبر المنصة حول مشكلة أو مشروع معين، وهي مشكلات في الحياة الحقيقية للطلاب التي تثير الحافز لديهم للتدريب على محاولة حلها وإكمال المشاريع، وتطبيق النتائج على حالات إعادة التفكير.
- الحالات ذات الصلة: يتم تقديم داخل المنصة القضايا وعرض الأعمال النموذجية للآخرين التي تتيح للمبتدئين فرصة المراقبة والتعلم.
- موارد المعلومات: يتم توفير داخل المنصة معلومات لدعم النماذج العقلية للطلاب ولحل المشكلات من ملفات متعددة (نصية، صور، ملفات صوتية، فيديوهات، رسوم متحركة).
- أدوات المعرفة (البناء المعرفي): يتم توفير أدوات المعرفة داخل المنصة مثل قواعد البيانات، والخرائط الذهنية، وأنظمة الخبراء، والوسائط الفائقة للمساعدة في التفكير وحل المشكلات.
- أدوات الحوار والتعاون: يتم توفير مجموعة متنوعة من أدوات الاتصال مثل المؤتمرات، قوائم البريد، البريد الإلكتروني، لوحات الإعلانات، وذلك لدعم الطلاب في التعاون الاجتماعي والمناقشات للوصول إلي الاتفاقات وإتخاذ القرارات مع أقرانه، وبالتالي تحقيق الأهداف المشتركة.
- دعم الأوضاع: يتضمن دعم وإكمال وإتقان الأجهزة والأدوات والمعدات ومكونات البيئات المادية الأخرى في بيئة التعلم.

ويُمكن النظر إلى المنصات التعليمية الإلكترونية على أنها منظومة في ثلاثة مكونات رئيسية أساسية هما: نظام إدارة التعلم (LMS)، نظام إدارة المحتوى التعليمي (LCMS)، مجموعة أدوات توزيع محتويات التدريب وتوفير التفاعل(Colace,2003)، والشكل(٢) يوضح بنية نموذجية لمنصة تعليمية إلكترونية:



PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

شكل(٢) بنية نموذجية لمنصة تعليمية إلكترونية(Colace,2003)

وتم تحديد منصة "Google Classroom" كبيئة تعليمية اجتماعية تفاعلية لطلاب الدراسات العليا، وهو عبارة عن تطبيق للمعلمين لإنشاء فصول دراسية عبر الويب للطلاب للتواصل مع أساتذتهم وزملائهم (DiCicco,2016)، ويعتبر أداة جديدة تم تقديمها في Google Apps for Education في عام ٢٠١٤، لتسهيل علي المعلمين من إنشاء الفصول الصفية وتنظيم الواجبات والمهام، وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة بكفاءة ، والتواصل بسهولة مع فصولهم الدراسية (Mohd Shaharanee, 2016). وتم تخليص مميزات استخدام Google Clasroom كمنصة تعليمية(Iftakhar,2016; DiCicco,2016; Muslimah, 2018) فيما يلي:

- سهولة الاستخدام: مناسب لكل من المعلم والطلاب وسهلة الاستخدام مع جميع الفئات، حيث يعتمد تصميمه على تبسيط الواجهة التعليمية والخيارات المستخدمة لتسليم المهام وتتبعها؛ كما يتم تبسيط التواصل مع المحتوي التعليمي أو الأقران أو المعلم من خلال بعض الأدوات مثل الإعلانات والإشعارات والبريد الإلكتروني وغيرها من الأدوات.

- توفير الوقت: تم تصميم Google classroom لتوفير الوقت، حيث أنه يدمج استخدام تطبيقات Google الأخرى، بما في ذلك المستندات والشرائح وجداول البيانات، كما أن عملية إدارة وتوزيع وتصنيف المستندات والتقويم التكويني والتعليقات يتم تبسيطها وتنظيمها ومتابعتها.

- المرونة: يمكن الوصول إلى هذا التطبيق بسهولة، ويمكن استخدامه للمعلمين والطلاب في بيئات التعلم وجهاً لوجه عبر الويب، ويتيح للمعلمين استكشاف الأساليب التعليمية بسهولة أكبر بالإضافة إلى تنظيم وتوزيع وجمع المهام والاتصالات خلال الوسائط التعليمية المتعددة.

- المجانية: هو تطبيق مجاني، ولا يتوفر Google Classroom نفسه للطلاب دون الوصول إلى مؤسسة تعليمية، ولكن يمكن لأي شخص الوصول إلى جميع التطبيقات الأخرى مثل التخرين السحابي والمستندات وجداول البيانات والعروض التقديمية وغيرها، وذلك ببساطة عن طريق الاشتراك في حساب Google.

- التوافق مع أجهزة الجوال: تم تصميم Google Classroom بحيث يمكن الوصول إلى هذا التطبيق باستخدام أي جهاز في أي مكان، ويكون متوافقاً وسهل الاستخدام على الأجهزة المحمولة، ويعد الوصول المتنقل إلى المواد تعليمية أمرًا بالغ الأهمية في بيئات التعلم عبر الويب.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

- سهولة إنشاء المجموعات: يمكن للمعلمين ببساطة بناء مجموعات لتبادل المهام والأنشطة وحل الأسئلة، وذلك يجعل المتعلمين مشاركين نشطين.

- سهولة إنشاء الأسئلة والمهام التعليمية: يمكن للمعلمين إنشاء دروس نشطة تعاونية تتمحور حول الطالب، ويمكن للمدرس إنشاء وتوزيع مهام للطلاب في الفصل الدراسي عبر الويب.

- سهولة التحميل وتنفيذ الأنشطة: يمكن للمعلمين تحميل الملفات ومقاطع الفيديو والروابط والإعلانات والواجبات للطلاب لاسترجاعها وعرضها بسهولة، ويمكن تحرير ملفات المستندات في الفصل ومشاركتها مع الأقران من خلال العمل الجماعي وتنمية مهارات التعاون، وأيضاً يتم دمج رسائل البريد الإلكتروني والمستندات لحفظها في المستودعات للرجوع إليها مرة أخري.

- سهولة النشر: يمكن نشر مهام مختلفة مثل مقاطع الفيديو وعروض PowerPoint التقديمية والمستندات، وعند إنتهاء الطالب من نشاط أو مهمة معينة، يمكنه تقديم المهمة عن طريق النشر على لوحة المعلم أو لوحة الفصل بسهولة.

- سهولة التواصل والمناقشات: تسمح منصة Google Classroom للمتعلمين والمعلمين بالتواصل والتعاون والدردشة والمناقشة ونشر التعليقات حول الموضوعات التي تم تعلمها في الفصل.

ثانياً: أساليب التقويم الإلكتروني:

كان تقييم أداء الطلاب وجمع البيانات ذات الصلة حتى وقت قريب، يقتصر في الغالب على نتائج الاختبارات والحضور، ولكن استخدام منصات التعلم الإلكتروني أدي إلى زيادة كمية البيانات الشخصية المتاحة عن الطلاب، وتتراوح هذه المعلومات حول طريقة استخدام الطلاب للمواد التعليمية وكيفية تنفيذ المهام والوقت المستثمر أو المطلوب لعرضها، وأيضاً المشاركات في الفصل الدراسي والأنشطة التعليمية، ويتم إنشاء بيانات رقمية "تحليلات التعلم" أكثر تحديدًا وتفصيلاً عن الطلاب وسلوكهم وأدائهم(Working Paper on E-Learning Platforms,2017).

والتقويم سواء التكويني أو النهائي في سياقات التعلم عبر الإنترنت يتضمن خصائص تختلف عن السياقات وجهًا لوجه، وخاصة بسبب الطبيعة غير المتزامنة للتفاعلات المشتركة، مما يعني أنه يجب على المعلمين والمتخصصيين إعادة التفكير في علم التدريس للإعدادات الافتراضية من أجل تحقيق استراتيجيات التقويم التكوينية الفعالة(Gikandi, et al., 2011)، وتؤكد النظريات التربوية علي ضرورة إجراء التقويم في بيئات التعلم المستندة إلى الإنترنت، حيث أن الطلاب يدخلون بيئات التعلم

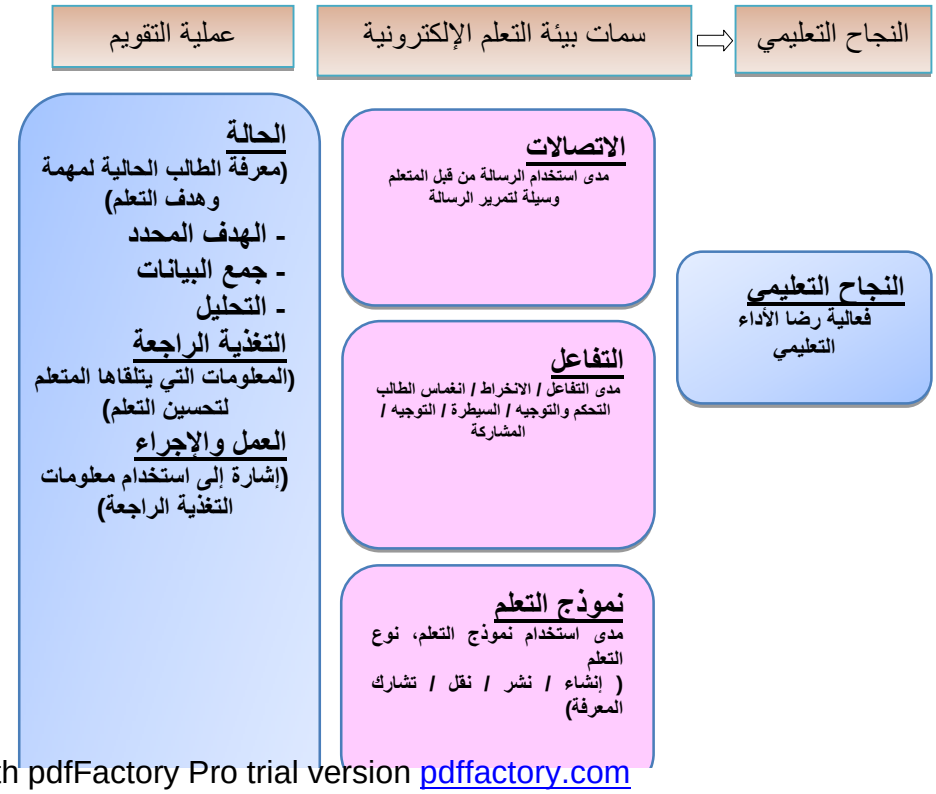
PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

بأفكار مسبقة؛ والتقويم يكشف طرق تفكير الطلاب ويطوره، ويمكن أن يؤدي بالفعل إلى مكاسب تعلم قوية(Williams, et al.,2009).

والتقويم الإلكتروني عبارة عن مجموعة من العمليات تنطوي علي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم جمع وتحليل المعلومات حول تعلم الطلاب من قبل المعلمين وكذلك الطلاب وتقييمها فيما يتعلق بالإنجاز السابق وتحقيق الأهداف المقصودة، وكذلك نتائج التعلم غير المقصودة(Pachler, et al.,2020)، ويتمثل الهدف من التقويم الإلكتروني هو مراقبة تعلم الطلاب حول موضوع ما، ويمكن استخدام النتائج عن طريق تقديم ملاحظات مستمرة للمتعلمين والطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وجميع نظم إدارة التعلم (LMSs) تقريبًا تقدم الدعم لإجراء التقويم المنتظم للمعرفة باستخدام أنواع مختلفة من الأدوات والاختبارات (Kumaran,2015)، كما للتقويم في التعلم الإلكتروني دوراً رئيسياً في فاعلية التعلم لأنه يسمح بتكييف مسار التعلم مع قدرات الطلاب الفعلية، ويتيح للمعلمين والطلاب تحسين الأنشطة المستقبلية على أساس الأنشطة السابقة، وأيضاً يسمح بتحليل عميق وفهم كامل لعمليات التعلم (Pesare, et al.,2015).

وتتطلب عملية التقويم الإلكتروني أن يكون الطالب مشاركًا نشطًا في عملية التعلم من خلال التواصل والتفاعل مع المعلم وأقرانه، وتستوعب عملية التقويم استجابات الطلاب التي تعطي الفرصة لدعمهم في التعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة في البيئات الإلكترونية(Wijesooriya, et al. , 2015).

ويمكن الإشارة إلي الفوائد العامة للتقويم الإلكتروني عبر الإنترنت على النحو التالي: توفير المرونة في عملية التقويم للمعلمين والطلاب حيث تتم حسب الطلب في أي مكان وزمان؛ التوفير في وقت المدرسين والموظفين الإداريين؛ تقليل عبء عمل المعلمين مما يتيح المزيد من الوقت للتواصل وجهاً لوجه مع طلابه؛ سهولة مراقبة تقدم الطلاب برغم أعدادهم الكبيرة؛ التغذية الراجعة الفورية المتزامنة والغير متزامنة للنتائج الفردية والجماعية عبر مجموعة من الأدوات بالإضافة إلى معلومات تشخيصية حول أداء الطلاب، مع إبراز المناطق التي يمكن تحسينها؛ إجراء تقييمات أكثر مرونة وإبداعًا باستخدام مواد متنوعة مثل المحاكاة والمقاطع الصوتية والصور والفيديوهات وغيرها؛ عمل الطلاب وفق سرعتهم الخاصة أثناء إجراء عمليات التقويم؛ والسماح بتقويم المجموعات والتفاعلات والمناقشات (Karran, et al., 2004; Nikolova, 2012)، ويتأثر التقويم التكويني بالاتصال، واجهة التفاعل، والتفاعلات، ونموذج التعلم، ومساحة التعلم، والشكل(٣) يوضح معمارية التقويم في بيئة تعلم إلكترونية (Piccoli, et al. 2001):



PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

شكل(٣) معمارية التقويم في بيئة تعلم إلكترونية

ومن الجدير بالذكر أن التقويم الإلكتروني عبر الويب يقوم علي مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات، يمكن عرضها علي النحو الآتي (Karran, et al., 2014; Baleni, 2015; Black & Wiliam, 2009):

– تكون أنشطة التقويم أصيلة ذات صلة ومغزى لمواقف وتجارب الحياة الحقيقية للطلاب، وأيضاً متضمنة في عمليات التعليم والتعلم.

– تتسم أنشطة التقويم بالمرونة وتوفر مجالًا للنُهج والحلول المتعددة.

– تعتمد أنشطة التقويم علي مشاركة ودعم الطلاب في البناء الفردي للمعرفة، مما يعني مساعدتهم في استخدام معرفتهم وخبراتهم السابقة.

– تزويد أنشطة التقويم الطلاب بفرص لبناء ومشاركة المعرفة، أي السماح للطلاب بمشاركة المعلومات مع أقرانهم عبر الويب.

– تحتاج أنشطة التقويم لخلق فرص مشاركة الطلاب في التفكير الهادف والتقييم الذاتي والمناقشات الفعالة لتحفيزهم نحو تحقيق النتائج المحددة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

- تحتاج أنشطة التقويم إلى مشاركة الطلاب في أدوار متعددة، ويكون الطلاب جزءًا من تخطيط التقويم مثل اختيار أو تصميم نموذج التقويم المستخدم في تقييم مهامهم.

- تكون أنشطة التقويم مصحوبة بفرص تقديم تغذية راجعة مفيدة ومستمرة وفي الوقت المناسب، وذلك لتحفيز الطلاب للتقدم في مهامهم إلى الأمام.

- تكون أنشطة التقويم مصحوبة بنماذج تحليلية وقواعد تساعد الطلاب على فهم المستوى المتوقع من الإنجازات بشكل واضح، وتعزز إعداد الطلاب لتقديم المهام المطلوبة وتوضيح معايير النجاح.

- تكون أنشطة التقويم مصحوبة بالتوثيق المستمر ورصد إنجازات الطلاب وتقدمهم مع مرور الوقت.

وفي هذا الإطار يشير الغريب زاهر (٢٠١٢) إلي التقويم الإلكتروني المستمر علي أنه تقويم مستمر علي مدار عمليات التعلم بالمواقف التعليمية الإلكترونية، وأنه يحدث أثناء التكوين التعليمي بهدف تحسين جوانب التعلم الثلاثة، ويتم هذا النوع من التقويم من خلال الأساليب التالية: الاختبارات القصيرة، والمناقشات الإلكترونية، وملاحظة أداء الطلاب وتفاعلهم في المقرر إلكترونياً، ومتابعة الواجبات المنزلية ونشرها إلكترونياً، وفي إطار تحديد أساليب التقويم الإلكتروني، أتفق كل من Scheeler, et al. (2006) ؛ حمدي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٨)؛ نبيل جاد عزمي (٢٠١٤) أنه يمكن استخدام أساليب مختلفة في التقويم الإلكتروني ويتم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها، وهي:

- الامتحانات القصيرة **Short Quizzes** : هي تقيس قدرة المتعلم على استدعاء وتذكر وفهم المجال المعرفي.

- الامتحانات المقالية **Essays** : هي تقيس مستوى عال من القدرات المعرفية وخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وإتخاذ القرارات.

-ملفات الإنجاز (الحقائب الإلكترونية) **E-Portfolios**: هي تجميع منظم لأعمال الطلاب المرتبطة بموضوعات المحتوى تحت توجيه المعلم.

- تقويم الأداء **Performance Evaluation** : يهتم بقياس قدرة الطالب على أداء المهارات أو إنجاز المهام التعليمية المحددة.

- اليوميات **Journal** : تعد من أدوات التقويم البنائي، وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها الطالب باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال، وتشمل أوراق العمل، الأوراق البحثية، التأملات الذاتية، عدد مرات المشاركة، تقييم الزملاء، التقييم الذاتي.

يتضح مما سبق تنوع أساليب التقويم الإلكتروني وتعددها، وقد حددت الباحثة فى بحثها الحالي نوعين من أساليب التقويم وهما المناقشات الإلكترونية، المقابلات بالفيديو وتوظيفهما من خلال أدوات مناسبة عبر المنصة الرقمية "**Google Classroom**"،

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

وذلك لسهولة التصميم والاستخدام داخل المنصة، ومناسبتهم لطلاب الدراسات العليا، وتم عرضهم كما يلي:

١- **المناقشات الإلكترونية E-Discussions**: يتم استخدام المناقشات الإلكترونية بطرق متنوعة، سواء أكانت خلال المنصات التعليمية عبر الويب أم البيئات التعليمية الإلكترونية، ومع ذلك لا تزال الفوائد التعليمية المنتظرة في تحسين نتائج التعلم محل بحث ودراسة، ويقوم المعلم بالمنصات التعليمية بدور مهم في تحقيق أهداف المناقشات الإلكترونية من خلال معرفة طرق وأساليب تفعيل المناقشات الإلكترونية (حسن الباتع عبد العاطي، ٢٠١١).

والمناقشات الإلكترونية عبارة عن مجموعة من المحادثات الإلكترونية تتم عبر الويب، وتشمل هذه المحادثات علي قائمة من التفاعلات المتبادلة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء التعليمية، وذلك لمساعدة الطلاب في التغلب علي المشكلات التي تواجههم(الغريب زاهر، ٢٠٠٩)، والمناقشات الإلكترونية تشير إلي تقسيم المعلم لطلابه إلي مجموعات صغيرة بناءً علي اهتمامات معينة لهم، بحيث يكون لكل مجموعة موضوع خاص بها، ثم تجمع كل منها معلومات حول النقاط المتخصصة ثم يتم تحليل هذه المعلومات، ثم يعرض المشاركون في كل مجموعة ما تم إنجازه (نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤).

وتهدف المناقشات الإلكترونية إلي السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وخلق بيئة تعلم تشاركية وتفاعلية قائمة علي العمل التعاوني(Chen & Looi ,2007)، والمناقشات الإلكترونية سواء كانت تتم بالنمط المتزامن أو غير المتزامن توفر للطلاب فرصة القراءة والتفاعل، وأيضاً تتيح فهمًا سليمًا ومتماسكًا وقويًا للموضوع أو القضية المطروحة(Black,2005)، وتعمل علي تشجيع التعلم النشط وزيادة تفاعل الطلاب وروح التعاون والعمل الجماعي، ووسيلة لتعزيز المهارات المعرفية وتقييم نتائج التعلم(Graddy,2002).

ويجب تصميم المناقشات الإلكترونية عبر الويب جيداً، وكذلك تصميم الأنشطة خلالها ووضع تعليمات واضحة، ويتم تحليل تعليقات الطلاب واستجاباتهم القائمة علي قراءة ومشاركة مصادر التعلم التي يتم ذكرها أو الاستعانة بها بالتعليمات(Bender,2012)، والمناقشات عبر الويب تتسم بإعطاء وقبول التغذية الراجعة وإنعكاس أكبر للتفكير، ويجب طرح أسئلة المناقشة بصورة جيدة، وهناك أشكال للمناقشات تساعد علي التفكير وتحليل المهمات وهي تتضمن ما يلي: مناقشات تتم من خلال مجموعات صغيرة يقودها المعلم أو قائد المجموعة، مناقشات تتم من خلال مجموعات تتكون من شخصين يقومان بمناقشة قضايا ومشكلات لفترة وجيزة، مناقشات قضايا ومشكلات حقيقية أو محاكاة مشكلات لتحليلها بالتفصيل ويتم تقديم حل أو قرار بشأنها، مناقشات الفرق للمناظرة من خلال طرح الأفكار والدافع عن وجهات النظر ومواجهة براهين المعارضة، مجموعات مناقشة يتم من خلالها تقسيم الأفراد إلى مجموعات فرعية لمناقشة جوانب متنوعة لموضوع ما ثم تتحمل

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

مسئولية تقديم المعلومات التى تم التوصل إليها إلى أفراد المجموعات الآخري(MacKnight,2000).

٢- المقابلات بالفيديو(مؤتمرات الفيديو التزامنية) Video Conferencing:

يتم فيها عقد المؤتمرات عن طريق الفيديو في الوقت الحقيقي، ويتم تشارك الصوت والفيديو والمعلومات بين فردين أو أكثر(Dudding,2009)، وهي عبارة عن نقل الصورة الحية والصوت من موقع ما إلي مواقع الطلاب لنقل المحتوي التعليمي والمحاضرات والندوات، ويكون الإرسال والاستقبال تفاعليا ومباشرا، وتكون وسائل الإرسال الرئيسية هي الكاميرا والميكرفون وشاشات الأجهزة الرقمية وشبكة الإنترنت لكل الطرفين المرسل والمستقبل(فهيم مصطفي، ٢٠٠٥).

مؤتمرات الفيديو تستخدم في تقديم الندوات والدورات والمحاضرات والبرامج التدريبية(Peterson,2004)، ويستخدم المشاركون في مؤتمرات الفيديو تطبيق يستند إلى الويب أو برمجيات افتراضية للتواصل التفاعلي مع زملاء العمل والطلاب وغيرهم في اجتماعات افتراضية أو القاعات الدراسية، وباستخدام التقنيات المختلفة المتاحة لعقد مؤتمرات الفيديو يمكن للمعلمين توفير تجربة تعليمية عن بعد أكثر تفاعلية من خلال تقديم اتصال بين الأطراف في الوقت الحقيقي وفيديو ثنائي الاتجاه وصوت وبيانات الطلاب(Rop& Bett,2012)، وهي تتميز باتاحة الاتصال الفوري الكامل ثنائي الاتجاه للمحتوى، وزيادة الوصول إلى الخبراء والمتخصصين، وتبادل العروض، وتسهيل عقد اجتماعات بإشعار قصير بين الأفراد في أماكن بعيدة، وزيادة حضور الاجتماع من قبل المشاركين الذين لن يتمكنوا من المشاركة، ويمكن حفظ جلسات المؤتمر للرجوع إليها في المستقبل(Greenberg, 2009)، وفي هذا الصدد أثبتت دراسة(Ng & Kong (2008 أن استخدام مؤتمرات الفيديو في الجامعة زاد من إجراء المقابلات والدورات وتحسن أداء المعلمين والطلاب.

ثالثاً: التغذية الراجعة وأنماطها فى بيئات التعلم الإلكترونى:

يهدف التصميم التعليمي إلى تطوير خبرات التعلم وبيئات التعلم بما يدعم المعرفة واكتساب المهارات، وتتضمن خبرات التعلم وبيئات التعلم الأنشطة مثل توجيه الطلاب إلى المعلومات المناسبة، ومراقبة أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، ولكن تصميم الاستراتيجيات الجيدة لتقديم التغذية الراجعة الفعالة في بيئات التعلم الإلكتروني تتطلب مزيد من البحوث والدراسات لتحديد أي العوامل والإجراءات أفضل في تقديمها بما يتناسب مع خصائص الطلاب(Vandewaetere,2011)، والتغذية الراجعة التكوينية المستمرة مفيدة في تجربة تعلم الطلاب وبالرغم من أهميتها، إلا أن البحوث تشير إلى أن الطلاب لا يشجعون على المشاركة في عمليات التغذية الراجعة لأسباب تتعلق بنقص الحافز وصعوبة الاطلاع على التعليقات والتأمل فيها (Hatziapostolou& Paraskakis,2010).

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

وتتيح التغذية الراجعة الفرص للطالب لمعرفة صحه استجابته عن السؤال أو المهمة المطروحة، ولا تقتصر علي إعلامه بالنتيجة، ولكن تعرفه مدي صحتها ومدي الخطأ التي وقع به، ومعرفة أي الأهداف السلوكية التي نجح أو تعثر في تحقيقها، وأين موقعه من تحقيق الهدف النهائي المراد تحقيقه(Hellrung & Harting, 2013)، وأيضاً تزوده بمستوي أدائه في تحقيق الإنجاز المطلوب منه، وتشجيعه علي إنجاز أفضل في المهام التالية من خلال تصحيح الأخطاء السابقة، وذلك من خلال المعلومات التي يستقبلها بعد أدائه ومعرفته مدي صحة استجاباته للمهمة التعليمية المطلوبة (Luque et al., 2012)، ويجب أن تكون التغذية الراجعة جزءا لا يتجزأ من عمليات تصميم وعمليات التقويم في بيئات التعلم الإلكتروني، لأنها تشجع الطلاب علي التعلم والمشاركة وتعزز استقلالهم داخل التفاعلات الاجتماعية (Sorensen,2008).

ومن الجدير بالذكر أن التغذية الراجعة تتسم بثلاث خصائص رئيسية، وهما: الموجهة تعمل علي توجيه الطالب نحو أدائه، والدافعية تعمل علي إثارة دافعية الطالب علي مواصلة واستمرارية التعلم وإنجاز المهام التعليمية، والتعزيزية تشير للدور الوظيفي للتغذية الراجعة بإعلام الطالب بصحة استجاباته وتعزيزها(Downing,et al., 2007).

وهناك إستراتيجيات لمساعدة الطلاب على تعلم كيفية استخدام التغذية الراجعة مثل تعليم الطلاب: (١) من أين وكيف تأتي التعليقات، (٢) مهارات التقييم الذاتي وتقييم الأقران، (٣) الإجابة عن أسئلتهم وتطوير مهارات التنظيم الذاتي، (٤) زيادة اهتمام الطلاب بالتعليقات وتحفيزهم، (٥) تحديد أهداف التعلم ووضوح الاتجاهات ومعايير العمل الجيد، (٦) استخدام المهام ذات القيمة والفوائد الواضحة، (٦) استخدام قواعد ونماذج للتقويم واضحة أثناء عمل الطلاب(Brookhart,2017)، وبناء علي تلك الإستراتيجيات ترتكز التغذية الراجعة علي مجموعة من سمات الجودة الرئيسية لتصبح أكثر فاعلية لتعلم الطلاب في مرحلة التعليم العالي، ويمكن عرضها علي النحو التالي:

(Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Hatziapostolou& Paraskakis, 2010; Woolley, et al., 2015; Ahea, 2016; Owen, 2016)

– العرض في الوقت المناسب: تكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية إذا تم تقديمها في الوقت المناسب بما أن الطلاب لا يزالون يتذكرون كيفية معالجتهم لكل مهمة تم تقييمها، كما أنها تسمح لهم بتطبيقها على التعلم والتقييم المستقبلي.

– التحفيزية: يجب أن تكون التغذية الراجعة التكوينية مفيدة من أجل مساعدة الطلاب على التحفيز والتشجيع وتقدير الذات، حيث يلعب الدافع دورًا حيويًا في عمليات التعلم والتقويم، وقد يكون للتغذية الراجعة تأثير إيجابي أو سلبي على تحفيز الطلاب وتحقيق الذات والتي بدورها تؤثر على مشاركتهم في عمليات التعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

– الفردية(الشخصية): لكي تكون التغذية الراجعة التكوينية فعالة يجب أن تناسب انجازات كل طالب وفقًا لمواطن القوة والضعف لديه، حيث لكل طالب نقاط قوة ونقاط ضعف فريدة.

– التحكم: يجب أن تكون التغذية الراجعة قابلة للإدارة وتسمح للطلاب بسهولة التفسير والاستفادة من الملاحظات التي يحتاجونها أكثر من غيرها، حيث يمكن أن تؤدي التغذية الراجعة المفصلة والكثيرة إلى إرباك الطلاب وتجعل من الصعب عليهم تحديد التغذية الراجعة المهمة لهم والاستفادة منها.

– الحوار بين الأقران والمعلمين في فهم التغذية الراجعة: يجب إعطاء التغذية الراجعة كحوار ونقاش بدلاً من النظر إلى عملية التعلم باعتبارها عملية تنطوي على إرسال معلومات أحادية الاتجاه، وذلك لزيادة قيمتها وفعاليتها وفهم الطلاب للمعلومات المقدمة وزيادة التحفيزية.

– توفير معلومات كافية للمعلمين: التغذية الراجعة الفعالة يمكن أن توفر معلومات مناسبة للمعلمين حول تعلم الطلاب، والتي يمكن استخدامها للمساعدة في تشكيل استراتيجيات التدريس لتحسين تجربة تعلم الطلاب.

– سد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب: يجب تقديم التغذية الراجعة للطلاب لسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المطلوب لهم، وتحديد مستويات مختلفة من الإنجاز وتوضيحها وتنطوي على نتائج ملموسة وقابلة للقياس.

– الارتباط المباشر بمعايير التقويم (مخرجات التعلم): يتم وضع معايير التقويم واضحة مرتبطة بنتائج التعلم، ويجب أن توضح التغذية الراجعة التكوينية مدى قدرة الطالب على تحقيق كل معيار تقويم منفصل، وتحديد الفجوات المعرفية ومعالجة الأخطاء والتصورات المسبقة، ولا تركز فقط على تحديد نقاط القوة والضعف في عمل الطلاب، ولكنها تقدم أيضًا نصائح تصحيحية وبناءة، وذلك لتحسين أهداف المهمة.

– اعتماد تقنيات التغذية الراجعة الإلكترونية: يمكن اعتماد مجموعة من أساليب التغذية الراجعة الإلكترونية من قبل المعلمين لتحسين التغذية الراجعة للطلاب وعمليات التعلم.

بالنسبة لتصنيف أنماط التغذية الراجعة المختلفة، ويختلف تأثيرها علي عمليات التعليم والتعلم باختلاف هذه الأنماط، فقد صنف كل من أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٨)؛ رجاء عبد العليم أحمد(٢٠١٧)؛Narciss ,et al.(2014)؛ Brookhart(2017) التغذية الراجعة إلي:

– التغذية الراجعة من حيث توقيت تقديمها: تنقسم إلي الفورية التي تقدم للطالب عقب سلوكه أو استجابته للمهمة التعليمية مباشرة، أما المرحلية تقدم للطالب بعد الانتهاء من كل مرحلة من مراحل المهمة التي يؤديها، أم المؤجلة تقدم بعد مرور فترة زمنية من أداء المهمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

– التغذية الراجعة من حيث المصدر: تنقسم إلي الداخلي وتشير إلي المعلومات التي يحصل عليها الطالب من نفسه، أما الخارجية تشير إلي المعلومات التي يحصل عليها الطالب من المعلم وغيره.

– التغذية الراجعة من حيث الفئة المستهدفة: تنقسم إلي الفردية وتشير إلي المعلومات التي يحصل عليها كل طالب علي حده، أما الجماعية تشير إلي المعلومات التي يحصل عليها الطلاب جميعا في آن واحد.

– التغذية الراجعة من حيث الشكل: تنقسم إلي اللفظية وهي عبارة عن التعليقات المكتوبة أو التعليقات الصوتية المسموعة، أما الغير لفظية تكون في صورة رسومات أو صور ثابتة أو متحركة أو موسيقي ومؤثرات صوتية أو غيرها من الوسائط المتعددة.

– التغذية الراجعة من حيث الدور الوظيفي: تنقسم إلي التصحيحية وفيها يزود الطالب بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة، أما التفسيرية تؤدي نفس الوظيفة السابقة مع إضافة شرح وتوضيح أسباب الخطأ.

وفي هذا الصدد حدد كل من Lang & Kersting(2017); Brookhart(2017) خمسة أنواع أساسية من التغذية الراجعة من حيث دورها الوظيفي وهما:

– التغذية الراجعة التأكيدية(الإعلامية) : تتضمن إخبار الطالب بدقة استجابته صحيحة أم خاطئة فقط.

– التغذية الراجعة التصحيحية : تتضمن إخبار الطالب بأن إجاباته خاطئة مع تزويده بالإجابات الصحيحة.

– التغذية الراجعة التفسيرية : تتضمن إخبار التغذية الراجعة التصحيحية حيث يتم فيها أخبار الطالب بأن إجاباته خاطئة مع تزويده بالإجابات الصحيحة، بالإضافة إلى تزويده بمعلومات متعمقة حول الجواب الصحيح والخطأ.

– التغذية الراجعة التشخيصية : تتضمن توضيح وتفسير منشأ الإستجابات الخاطئة بالمقارنة مع الأخطاء المشتركة والمشابهة للإجابات الخطأ التي صدرت من الطالب.

– التغذية الراجعة التعزيزية :تتضمن تزويد الطالب بالمعلومات لتعزيز استجابته وتوسيع اكتسابه للمعرفة.

أما بخصوص التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback، كشفت نتائج دراسة Scheeler, et al. (2006) فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية الفورية عبر أدوات التكنولوجيا مقارنة بالتغذية الراجعة المؤجلة بالطريقة التقليدية علي أداء المعلمين قبل الخدمة، ويمكن أن تختلف التغذية الراجعة التصحيحية حسب: نوع المعلومات المتعلقة بطبيعة الأخطاء، وجود أو عدم وجود إعادة صياغة الأخطاء، والاستجابات التي تم الحصول عليها من الطلاب (Akbar, 2017).

أما بخصوص أنماط التغذية الراجعة التصحيحية، فأن التغذية الراجعة التصحيحية تأخذ أشكالاً عديدة، حيث صنف Khaneghah (2016) التغذية الراجعة التصحيحية إلي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

- التغذية الراجعة التصحيحية من فرد إلى فرد : فيها يُقدم التغذية الراجعة من فرد إلى فرد آخر.

- التغذية الراجعة التصحيحية داخل مجموعة : يتم توجيه الملاحظات والتعليقات علي أداء المجموعة بشكل عام وليس علي أداء الفرد فيها، وذلك لتحسين المجموعة وأدائهم الفردي والجماعي.

- التغذية الراجعة التصحيحية من مجموعة إلى مجموعة: يحدث هذا النوع من التغذية التصحيحية بين مجموعتين تعملان معاً لتحقيق نفس الهدف.

- التغذية الراجعة التصحيحية الإرشادية : في هذا النوع من التغذية فإن الجماعة أو الفرد يعمل كمستشار رسمي أو غير رسمي لمجموعة أخرى أو فرد أخر.

وفي هذا الإطار أيضًا صنف كل من Chuang(2009)؛ Bitchener, et al. (2005) التغذية الراجعة التصحيحية إلي:

- التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم: يمكن ربطها بنظرية فيجوتسكي Vygotsky الاجتماعية، والتي أسفرت عن أفكار التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي والتعاون التعليمي لحل المشكلات، وتكون التغذية الراجعة من المعلم خلال المناقشات مع طلابه.

- التغذية الراجعة التصحيحية بعد مناقشة الأقران بعضهم البعض: قد تكون التغذية الراجعة من الزملاء قد يساعد أيضًا في التعلم، وهي طريقة أخرى للتفاعل الاجتماعي، أي أن الطالب يمكن أن يؤدي في نفس الوقت دور خبير بالنسبة لأقرانه.

- التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة: يتم تقديم التغذية الراجعة بطريقة مباشرة وفورية بدون مناقشات.

ومن العرض السابق تم تحديد التغذية الراجعة التصحيحية وأنماط ثلاثة لها تُقدم خلال المنصة الرقمية Google Clasroom وهما: تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة، وذلك للأسباب التالية:

- اتفاق الأدبيات والدراسات السابقة حول فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية أيا كان نمطها في عمليات التعليم والتعلم وزيادة دافعية الطلاب، وقلة الدراسات والبحوث التي تناولت توظيف أنماطها والتفضيل بينهم في بيئات التعلم الإلكترونية.

- تناسب أنماط التغذية الراجعة التصحيحية الثلاثة مع بيئة المنصة الرقمية Google Clasroom وتطبيقات Google الأخرى، وتتناسب مع أدوات التقويم المحدد(المناقشات، المقابلات بمؤتمرات الفيديو)، وأيضاً خصائص الدارسين طلاب الدراسات العليا حيث تتلائم وقدراتهم العقلية وحاجاتهم وتفضيلاتهم، وتعمل علي تقديم لهم معلومات محددة توضح لهم كيفية تحسين أدائهم وتوجيههم المستمر نحو الاتجاه الصحيح وتحقيق الأهداف المرجوة، وتقودهم نحو إنجاز مهام التعلم أثناء تعلم المحتوي التعليمي الخاص بالبحث العلمي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

رابعاً: الأسس والمبادئ النظرية المدعمة للمنصات الرقمية والتقويم والتغذية الراجعة:

اعتمد تصميم متغيرات البحث الحالي وتوظيفها في الأساس النظري علي مجموعة من النظريات منها النظرية البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الحوار، ويقدم هذا الجزء من الإطار النظري عرضًا للنظريات التي تقدم تفسيرًا لأسس تصميم وتوظيف المنصات الرقمية القائمة علي أساليب التقويم والتغذية الراجعة في مواقف التعليم والتعلم.

ومن بين هذه النظريات النظرية البنائية Constructivism Theory، والتي تركز علي فرضية أن التعلم عملية نشطة تحدث كثيرا في سياق اجتماعي من خلال آليات متنوعة حتى يتم بناء المعارف بشكل سليم، والتعلم يصبح نشط عندما يكون الطلاب قادرين على ربط المعرفة الجديدة بفهمهم المسبق، ويستخدم الطالب فيها المدخلات الحسية أثناء تفاعلاته مع البيئة، وتعتمد علي بناء الطلاب لمعرفتهم وفهمهم للعالم من خلال التفكير في تجاربهم العملية والربط بالعالم الواقعي العملي الخاص بهم، ويكون الطالب محور عملية التعليم من خلال التفاعلات والمناقشات مع أقرانه لتطوير المفاهيم والأفكار الجديدة وبناء معارفه وخبراته، وهي تؤكد على إيجابية الطالب في عملية التعلم ويرفض وصف التعلم بعملية سلبية لنقل المعرفة والمعلومات من فرد لآخر اعتمادًا على الاستقبال وليس البناء، ويكون الطالب مسئول عن نتائج التعلم الخاصة به ويساعده إبداعه وحيويته في حالته المعرفية(Suhendi, 2018; Grant& Mims,2009; Bada& Olusegun, 2015).

وهو ما يمكن أن نجده عبر بيئات المنصات الرقمية وفق متغيرات البحث التي يكون فيها الطالب في حالة نشاط إيجابية دائم لبناء معارفه حول المحتوى المقدم، ويتم باستمرار التفاعل مع العناصر والمكونات المختلفة التي تتضمنها المنصة مما يجعله في عملية نشاط مستمر حول استخدام تلك المكونات، وإتاحة الاتصال بين الطلاب بعضهم البعض واتصالهم مع المعلم من خلال فتح الحوار والمناقشات حول الموضوعات الدراسية، والمشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية وأداء وإرسال المهام عبر أدوات المنصة، والمراقبة والتغذية الراجعة والتقويم منتظمة وباستمرار، وتقييم أعمال الطلاب ومشاركاتهم وتقييم المهام بسهولة.

أما النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism Theory لفيجوتسكي، والتي يمكن الاستناد عليها في تصميم المنصات الرقمية وفق متغيرات البحث، والتي تشير إلي عملية التعلم كنشاط اجتماعي موجه نحو حل المشكلات أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة، وأنه لا يمكن التطوير الفردي دون الرجوع إلى السياق الاجتماعي حيث أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي في النهاية إلى التطوير المعرفي، ويحتاج الطالب فيها إلي دعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران في سياق التفاعلات الاجتماعية والمشاركة مع الآخرين والتزويد بالتلميحات والمعلومات الإرشادية والموجهات أو الإيحاءات والمساعدات للتفكير وتكامل البنية العقلية للأفراد، والنظرية تقوم علي مبدأ أن

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

التعلم يحدث بمساعدة الآخرين خلال الدعم أو المساندة علي شكل إيحاءات أو تجزئة المشكلات وإعطاء أمثلة، وتقديم التشجيع والتغذية الراجعة وإعطاء المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، وأيضاً مبدأ المحادثات التعليمية التي لها دور كبير في التعلم حيث يتطلب التعلم الفعال والفهم ضرورة التفاعل وإجراء المحادثة والحوار مع المعلم والأقران (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣؛ كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٨ ;Leach,2015 .(Hmelo-Silver, et al., 2007;

وتجدرالإشارة إلى أن بيئة المنصة الرقمية وفق متغيرات البحث تتضمن المناقشات والمحادثات الإلكترونية قائمة من التفاعلات المتبادلة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء التعليمية، ويتم فيها عقد المؤتمرات عن طريق الفيديو في الوقت الحقيقي، ويتم تشارك الصوت والفيديو والمعلومات بين فردين أو أكثر(Dudding,2009)، ومؤتمرات الفيديو التزامنية عبارة عن نقل الصورة الحية والصوت ويستخدمها المشاركون للتواصل التفاعلي مع الأقران أو المعلم وغيرهم في اجتماعات افتراضية، ويتم تقديم لهم تغذية راجعة تصحيحية من قبل المعلم أو الأقران بعد المناقشات توضح لهم كيفية تحسين أدائهم وتوجيههم المستمر نحو الاتجاه الصحيح وتحقيق الأهداف المرجوة وتقودهم لإنجاز مهام التعلم أثناء تعلم المحتوي التعليمي الخاص بالبحث العلمي.

أما نظرية الحوار Conversation Theory لجوردون باسك، تبدأ المحادثات بمشاركة أحد الأهداف سواء كانت محددة أو عامة، وهي محادثات متعددة المستويات بين مُتحدِثين يُطلق عليهم الأفراد أو المشاركون يتفاعلون من خلال النمذجة والمحاكاة للمواقف التعليمية، والحوار في الموقف التعليمي يمر بثلاث مراحل هما: المناقشة العامة، مناقشة الموضوع، التحدث عن التعلم الذي تم حدوثه، وهناك أربع خصائص للحوار والمحادثة وهما: مغزي المحادثة وتمثل إيجاد كل طالب الرغبة من نفسه أو سبباً في إجراء الحوار، التبادل وتمثل الحد الذي يكون كل مشارك في الحوار مسئولاً عن الفائدة التي يحصل عليها الآخر أثناء الحوار، الكفاءة وتمثل ما لدي المشارك من معلومات ضرورية كي يشارك في الحوار، التحكم وتمثل في القدرة علي إدارة الحوار(كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٨؛ Boyd,2013; Pangaro,2017).

وتجدرالإشارة إلى أن بيئة المنصة الرقمية وفق متغيرات البحث تتضمن المناقشات والمحادثات الإلكترونية لإنجاز المهام التعليمية، وهي تقوم في جوهرها علي التفاعلات والحوارات المتبادلة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء التعليمية، مع تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لهم حول التعلم الذي تم حدوثه.

الإجراءات المنهجية للبحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى دراسة التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا، فقد سارت الإجراءات على النحو التالي: التصميم

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

التعليمي للمعالجات التجريبية بتصميم المنصات الرقمية وفق متغيرات البحث لطلاب الدراسات العليا، إعداد أدوات البحث وإجازتها، إجراءات التجربة الأساسية للبحث، ورصد وتحليل وتفسير النتائج، وفيما يلي عرضٌ هذه الإجراءات بشي من التفصيل:

أولاً- التصميم التعليمي لمعالجات المنصات الرقمية وفق متغيرات البحث:

قامت الباحثة بمراجعة مجموعة متنوعة من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم المنصات الرقمية محل البحث الحالي، مثل نموذج التصميم العام ADDIE؛ نموذج ديك وكاري Dick & Carey؛ نموذج سميث وراجان Smith & Ragan؛ نموذج عبد اللطيف الجزار(٢٠٠٢)؛ نموذج محمد عطية خميس للتصميم والتطوير التعليمي(٢٠٠٣)، وقد اعتمد البحث الحالي على نموذج التصميم العام ADDIE للتصميم التعليمي حيث يُعد أساس كل نماذج التصميم التعليمي، وقد قامت الباحثة بإدخال بعض التعديلات على بعض الخطوات الفرعية الخاصة بالنموذج ليتناسب مع طبيعة مواد المعالجة التجريبية، وقد تم اتباع النموذج وفق المراحل والخطوات التالية:

١- مرحلة التحليل Analysis: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١-١ تحليل المشكلة التعليمية وتقدير الاحتياجات: تتمثل المشكلة كما سبق الأشارة إليها في وجود المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بتخصص بتكنولوجيا التعليم والمرتبطة بضعف فعالية الذات البحثية لديهم وعدم القدرة علي اتخاذ القرار لدي الباحثين أثناء إعداد الرسائل العلمية، وقلة استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا برغم احتياجهم المستمر إلى عمليات تقويم وتغذية راجعة أثناء إعداد رسائلهم العلمية؛ ومن ثم فإن الحاجة لدراسة وتحديد النمط الأنسب لأسلوب التقويم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية، في إطار التفاعل مع النمط المناسب للتغذية الراجعة التصحيحية، وذلك فيما يتعلق بمدي تأثيره بدلالة المتغيرات التابعة.

١-٢ تحليل خصائص الطلاب المستهدفين وخبراتهم السابقة: بيئات التعلم الجيدة هي التي تستهدف فئات بعينها، وتمثلت عينة البحث من طلاب الدرسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم المعنيين بتطوير مهاراتهم البحثية وإعداد الرسائل العلمية، وتم مراعاة الأسس الواجب اعتبارها عند تصميم مواد المعالجات التجريبية وأدوات القياس الخاصة بالبحث لتلائم هذه الفئة، وتم تحديد مجموعة من خصائص الطلاب منها الدراية المسبقة بالتعامل مع التطبيقات التكنولوجية المستحدثة، وتَطَلَّبَ أن يكون لديهم معرفة مسبقة بالتعامل مع شبكة الإنترنت، وقد تم تحليل خصائصهم من خلال استبيان إلكتروني بهدف تحليل استخدامهم للبيئات الإلكترونية عامة والمنصات الرقمية بصفة خاصة، وكذلك احتياجاتهم من تلك البيئات، وأسفرت النتائج عن أن نسبة مستخدمين المنصات الرقمية بلغت(٦٤.٥ %)، وبلغت معرفتهم بكيفية التعامل مع المنصات الرقمية بنسبة(٧٠%)، وقد أبدوا رغبتهم بالتعلم من خلال المنصات بنسبة(٨٧.٣%)، وقدد حددوا احتياجهم للتقويم الإلكتروني المستمر أثناء التعلم بنسبة(٩٨.٨ %)، واحتياجهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

للتغذية الراجعة والدعم بكل أشكاله بلغت نسبة(٩٥.٨ %).

١-٣ تحديد الأهداف العامة: تمثل الهدف العام من تصميم البيئات التعليمية في تحديد أنسب أسلوب للتقويم الإلكتروني الذي يمكن تقديمه عبر المنصات الرقمية في المحتوي التعليمي المرتبطة بالمشكلات والمهارات البحثية والخطوات العلمية لإعداد الرسائل العلمية، في إطار التفاعل مع النمط المناسب للتغذية الراجعة التصحيحية، وذلك فيما يتعلق بمدي تأثيره في تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرارالمهني لدي طلاب الدراسات العليا.

١-٤ تحليل الموارد والتجهيزات التكنولوجية: يمكن عرض بيئات المنصات الرقمية عبر الويب من خلال أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة النقالة للطلاب، وتم تحديد المتطلبات التكنولوجية والبرامج المطلوبة للانتاج والتصميم والمعالجة والبرامج اللازمة للتشغيل، وتحديد منصة **Google Classroom** لعمل البيئات التعليمية التفاعلية لطلاب الدراسات العليا، وتم تحديد مجموعة من البرامج يجب توافرها علي أجهزة الطلاب لتشغيل وضمان عمل المنصات عبر الويب بكفاءة مثل برامج الملفات والعروض والفيديوهات بامتداداتها المختلفة، والتأكد من توافر متصفح إنترنت وإيميل لكل طالب وشبكة إنترنت.

٢- مرحلة التصميم Design: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

٢-١ صياغة الأهداف التعليمية: ترتبط عملية تحديد الأهداف الإجرائية بالأهداف العامة والموضوع التعليمي، بحيث تم تحليل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تحققه، وتم صياغة الأهداف في عبارات سلوكية تحدد بدقة التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب، وكذلك تم اتباع قواعد الصياغة الجيدة للأهداف التعليمية، وقد تمركزت الأهداف التعليمية حول الموضوعات التالية: البحث العلمي ومناهجه وأساليبه وخصائصه وخطواته وأخطائه وأدواته، وإعداد الرسائل العلمية ومكوناتها، الاختبارات والمقاييس، ومشكلات البحوث التربوية، وذلك لتنمية فاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا، وبناء عليه تم بناء قائمة بالأهداف التعليمية تضمنت(٢٠) هدفاً.

٢-٢ اختيار المحتوى وتنظيمه: تم تحديد عناصر المحتوى الذي سيتم تضمينه داخل المنصة التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية للبحث، وذلك من خلال استخراج المفاهيم والمعارف من مصادرها الفعلية والأدبيات المختلفة في المجال، وتم عرضها وتنظيمها بالتتابع الذي يؤدى إلى تحقيق الأهداف وبما يتناسب وخصائص طلاب الدراسات العليا، وقد تم تقديم المحتوي عبر منصة **Google Classroom** بتنظيم منطقي في الإنتاج والترتيب وفق أسس ومبادئ النظرية البنائية، بحيث يتشارك الطلاب معارفهم البحثية عبر تفاعلهم مع أدوات المنصة التي تتيح مشاركة الملفات وإجراء

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المناقشات والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وذلك حول تقويم معارفهم البحثية وخطوات الباحثين في إعداد رسائلهم العلمية وحل مشكلاتهم البحثية.

٢-٣ تصميم أدوات القياس محكية المرجع: قامت الباحثة بإعداد أداتى القياس والتي تتمثل في مقياس فاعلية الذات البحثية ومقياس إتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا، وتم تطبيقهم تطبيق قبلي بعدي علي مجموعات البحث، وسيتم تناولها بالتفصيل لاحقاً، وتم استخدام تقويم المعلم وتقويم الأقران أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية أثناء السير في دراسة المحتوي التعليمي داخل المنصة التعليمية باستخدام المناقشات(التعليقات)، وأداة المقابلات بالفيديو(مؤتمرات الفيديو التزامنية).

٢-٤ تصميم الأنشطة التعليمية: تم تحديد مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية تم توجيهها لكل مجموعة من مجموعات التعلم، وتم اختيار أنشطة تتناسب مع طبيعة المحتوي التعليمي والمنصات الرقمية وأدواتها، وتمثلت في تطبيق الطلاب لما يطلب منهم وممارستهم ومتابعتهم وتقويمهم من قبل المعلم والأقران عبر أدوات المنصة، وتمثلت الأنشطة في البحث عن مفاهيم بحثية معينة خلال شبكة الويب للإجابة عن الأسئلة البحثية، الاطلاع علي المقالات والملفات والفيديوهات المرفقة ومناقشتها وتلخيصها والتعليق عليها، إضافة وتحميل ملفات وكتب وعروض تقديمية وفيديوهات وروابط بخصوص موضوع بحثي قيد المناقشة، إعداد قائمة حلول مقترحة للمشكلات البحثية التي يطرحها الباحثين ومناقشتها وتقويمها، كتابة التقارير حول البحث العلمي وخطواته الإجرائية والمناقشة حولها وتقييمها، المشاركة في التصويتات المختلفة والمناقشات الجماعية حولها.

٢-٥ تصميم الاستراتيجيات التعليمية: تم اختيار مجموعة من الاستراتيجيات والمداخل التعليمية في ضوء نظريات التعلم المختلفة بشكل يُساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية، والتي يمكن تطبيقها داخل المنصات الرقمية وأسلوبي التقويم المحدد وأدواتها والتغذية الراجعة التصحيحية والتي يمكن من خلالها تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي: إستراتيجية حل المشكلات من خلال السماح للطلاب بالمناقشات في حلول إبتكارية لبعض المشكلات البحثية، إستراتيجية التعلم النشط من خلال السماح للطلاب بالبحث والقراءة عن محتوي البحث العلمي ومشكلات البحوث التربوية من خلال مصادر التعلم المتاحة عبر المنصة وتنفيذ الأنشطة التعليمية المطلوبة ونشرها عبر المنصة وكتابة تقارير محددة عنها، ويتم مناقشتها وتقويمها مع زملائه والمعلم، استراتيجية التعلم التشاركي من خلال السماح للطلاب ببناء كائنات التعلم الرقمية بطريقة تزامنية وغير التزامنية مع أفراد مجموعة التعلم ومشاركة مصادر التعلم المتنوعة ومناقشتها وتقويمها، إستراتيجية التعلم بالاستكشاف من خلال السماح للطلاب باستكشاف المنصة التعليمية والكائنات الرقمية المتنوعة المتاحة وكتابة تقارير محددة عنها، ويقوم بالممارسة والبحث والملاحظة للحصول على المعرفة عن الموضوع التعليمي والمشكلات البحثية، إستراتيجية التفكير البصري من خلال السماح

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

للطلاب بالتفاعل مع الأنشطة البصرية والصور والمصورات والعروض التقديمية والفيديوهات وإجراء الاتصال البصري بها.

٢-٦ تصميم أنماط التفاعل: في ضوء طبيعة المنصة التعليمية وأدواتها وطبيعة الفئة المستهدفة تم تحديد أنماط التفاعل بين الطالب والمنصة التعليمية وأدواتها، ومستويات هذا التفاعل وحجم كل منها وأساليب تنفيذها، وتم تحديد التفاعلات التعليمية سواء في إطار تفاعل الطالب مع المحتوي، تفاعل الطالب مع واجهة التفاعل للمنصة، تفاعل الطالب مع المعلم، تفاعل الطالب مع أقرانه، وقد تم تحديد التفاعلات في معالجات المنصة وفق متغيري البحث وهما: متغير أسلوب التقويم(المناقشات"التعليقات"، المقابلات بالفيديو"مؤتمرات الفيديو التزامنية") كأدوات على المنصة التعليمية " **Google Classroom**"، ومتغير نمط التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة) عبر أداتي تطبيق التقويم في المنصة التعليمية، وهى كما يلي:

- أسلوب التقويم بالمناقشات في المنصة التعليمية: يكون فيها التفاعل من خلال المناقشة بالتعليقات والرد من قبل المعلم والأقران نحو حل مشكلة بحثية أو سؤال تعليمي معروض في المنصة أو تم طرحه ونشره باحث نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه، ويتم تقديم تغذية راجعة تصحيحية من خلال تقديم معلومات بعد استجابات الباحثين لتصحيحها، وهي تنقسم إلي ثلاث معالجات وهما: تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة.

- أسلوب التقويم بالمقابلة في المنصة التعليمية: يكون فيها التفاعل من خلال المناقشة والحوار بالفيديو سواء أحد الباحثين يعرض مشكلة بحثية أو حل لسؤال بحثي، ويقوم المعلم والأقران بتقويم وطرح آرائهم نحو تلك المشكلات والحلول، ويتم تقديم تغذية راجعة تصحيحية من خلال تقديم معلومات بعد استجابات الباحثين لتصحيحها، وهي تنقسم إلي ثلاث معالجات وهما: تصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، تصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، تصحيحية مباشرة.

٢-٧ تحديد وتصميم أساليب التقويم: تم اختيار عبر منصة **Google Clasroom** أداة التعليقات لأسلوب المناقشة وتستخدم في كتابة التعليقات من الطلاب أو المعلم والرد علي التعليقات وكتابة التغذية الراجعة التصحيحية، واختيار أداة مؤتمرات الفيديو التزامنية "**Google Hangouts**" لأسلوب المقابلات بالفيديو وتستخدم في المحادثات الفورية والتواصل عبر الفيديو وتبادل الملفات وكتابة التغذية الراجعة التصحيحية، وذلك كأساليب للتقويم أثناء تنفيذ وتقويم المهام والأنشطة المطلوبة داخل المنصة التعليمية، وذلك من قبل المعلم أو الأقران حسب كل مجموعة تجريبية، وتم تطبيق أساليب التقويم عبر المنصة كما يلي:

- طرح مهام ومشكلات وأسئلة بحثية للنقاش ومجموعة من الأنشطة تكون مرتبطة باهتمامات الباحثين في مجال البحث العلمي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

- صياغة تعليمات واضحة وبسيطة لكيفية المشاركة وتطبيق التقويم في أداء المهام التعليمية، وطرق تقديم التغذية الراجعة من قبل المعلم وأقرانه في المجموعة حسب نمطها في البيئة، وتوضيح المهمة أو المشكلة البحثية المطروحة وتقويم مشاركات الزملاء في المجموعة الواحدة.

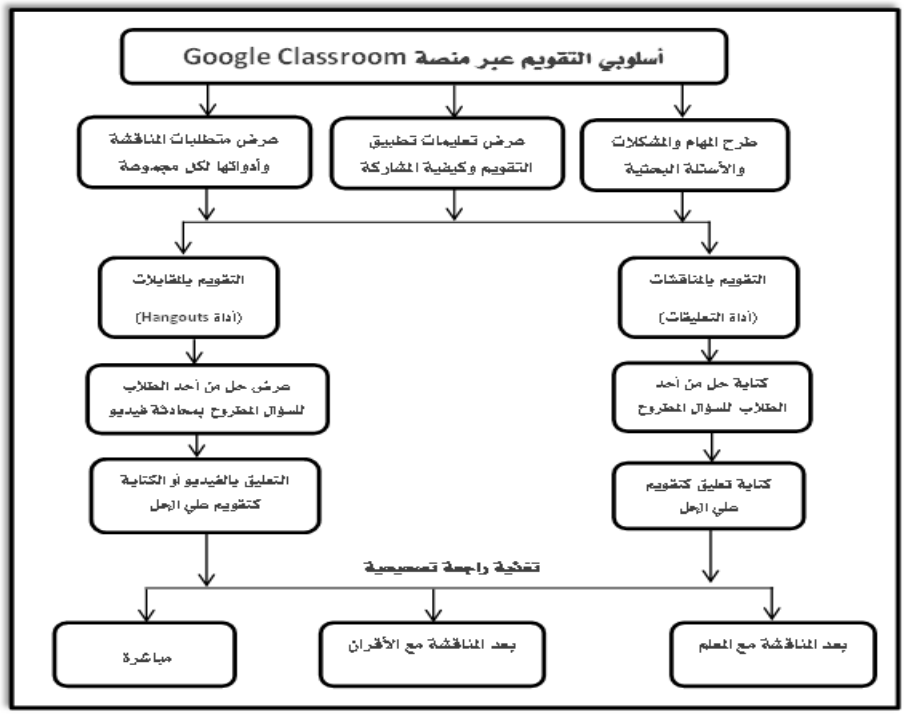
- توضيح متطلبات المناقشات والمقابلات لمجموعات العمل مع توضيح أسس استخدام الأدوات لكي تحقق كل مجموعة أهدافها، وتحديد الأدوات المستخدمة في المنصة على أن تكون متوفرة للباحثين المشاركين.

- تحفيز المعلم لدافعية الباحثين والتفاعل الإيجابي في المناقشات والمقابلات داخل المجموعات وتنظيمها وتحفيزهم بصورة مستمرة بأساليب متنوعة مثل توجيه مجموعة من الملاحظات والإرشادات للباحثين، ورسائل مكتوبة، وأشكال ورسوم تشجيعية، وتحديد توقعاته من الباحثين بطريقة واضحة بشأن أداء المهام التعليمية والمناقشات والمقابلات الجيدة والتقويم الفعال حولها.

- المناقشات تتم عبر أداة كتابة التعليقات والرد علي التعليقات لإجراء المحادثات والتفاعلات المتبادلة بين الباحثين بعضهم البعض ومع المعلم والتعاون بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء علي المشكلات التي تواجههم وتقويم أرائهم والحلول المقدمة.

- المقابلات تتم عبر أداة مؤتمرات الفيديو التزامنية " Google Hangouts" بطريقة تزامنية من خلال التواصل بالصوت والصورة والكتابة بين الباحثين بعضهم البعض ومع المعلم، ويمكن توضيح الخطوات الرئيسية المتعلقة بتصميم أساليب التقويم في الشكل(٤):

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(٤) خطوات تصميم أساليب التقويم عبر المنصة

٣- مرحلة التطوير والإنتاج Production: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

٣-١ تحديد المحتوي الرقمي والوسائط المتعددة المناسبة: تم الاعتماد علي عدد من المواقع التعليمية المتخصصة لتحديد مجموعة الموراد والمواد الرقمية، وأيضاً تم إعداد وإنتاج عدد من من الملفات والكتب الرقمية بأشكال وصيغ مختلفة من مستندات نصية وصور ورسوم التوضيحية وفيديوهات وعروض تقديمية وعدد من الروابط ذات الصلة بالبحث العلمي وموضوعاتها وإعداد الرسائل العلمية ومشكلات البحوث التربوية.

٣-٢ اختيار المنصة التعليمية وتحديد خدماتها: تم اختيار منصة Google " Classroom "كأداة مجانية للتعليم تمثل فصل افتراضي حيث توفر تجربة مميزة للباحثين والمعلمين فى إدارة المحتوي التعليمي والمهام والأنشطة التعليمية علي مدار اليوم، وتم تحديد وتصميم خدماتها وأدواتها لإنشاء (٦) فصول دراسية حسب عدد المجموعات التجريبية لتوظيف أسلوبي التقويم وأنماط التغذية الراجعة التصحيحية كما يلي:

- أداة المهام التعليمية Assignments: من خلال "إنشاء مهمة" يمكن إنشاء الواجبات والمهام والتكليفات والمواد وتوجيه الأسئلة التعليمية حسب احتياجات طلاب

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

الدراسات العليا، ويمكن إنشاء مهمات لكل الطلاب أو مهمات لعدد محدد من الطلاب، مع دعم المهمات التعليمية بالملفات المتنوعة المناسبة لها والروابط الإثرائية.

- أداة إنشاء المجموعات **Groups**: يمكن من خلالها إنشاء فصول دراسية أو مجموعات، وتظهر بها كافة الفصول والمجموعات التي يتم إنشاؤها مسبقاً، ويمكن أنضمام للطلاب للفصل من خلال رمز الفصل الدراسي.

- أداة دعوة الطلاب **Members** : يمكن من خلالها إرسال الدعوات للطلاب من خلال البريد الإلكتروني، ويمكن للباحثة إضافة معلمين آخرين أو إضافة أو حذف الطلاب الباحثين أو مشاركة رمز الفصل الدراسي ونشره للانضمام، ويمكن تحديد صلاحية القراءة فقط أو القراءة والتعديل إلي غير ذلك من الصلاحيات التي تساعد في إدارة المجموعة.

- أداة المكتبة **Library**: تم تصميم المكتبة في سحابة جوجل درايف بغرض الوصول إليها من قبل الطلاب الباحثين، وتضمنت حفظ مجموعة المصادر ذات العلاقة بموضوع المهارات البحثية وإعداد الرسائل العلمية، وذلك من خلال حفظ جميع المواد الدراسية في مجلدات على **Google Drive** ، وهي تتيح إرفاق مستندات مختلفة الصيغ والأشكال(نصوص- صور- جداول بيانية - عروض تقديمية- ملفات**PDF**، فيديوهات)، مع إمكانية إرفاق الواجبات والمشاريع التعليمية وإرسالها لجميع الطلبة المعنيين.

- أداة التقويم الدراسي **Google Calendar**: تم استخدمها في تنظيم الوقت وجدولة المواعيد والأحداث ووصفها وتعديلها، وتحديد تاريخ كل حدث والتذكير بالحدث، وذلك المرتبط بتسليم الأعمال والمهام التعليمية من خلال التنسيق بين جهات الاتصال ومشاركة التقويم مع أعضاء كل مجموعة تجريبية، وقد قامت الباحثة بإنشائه للتعريف بمواعيد بداية ونهاية كل مهمة من المهمات التي ستكلف كل مجموعة بإنجازها.

- أداة الملاحظات **Google Keep**: تم استخدمها في كتابة وتوجيه الملاحظات وتسجيل الأفكار والقوائم والصور أو عدد من المهام التعليمية ومشاركتها مع أفراد كل مجموعة، وتم تعيين تذكير لاحق في الوقت المناسب، ويمكن ترميز الملاحظات لونيًا وإضافة تصنيفات إليها لتنظيمها بسرعة.

- أداة التنبيهات **Alerts**: تم استخدامها في إرسال تنبيهات للطلاب خاص بالمهام والتكليفات وتذكيرهم بموعد محدد أو موعد تسليم الواجبات إلي طلاب كل مجموعة.

- أداة مؤتمرات الفيديو الجماعية **Google Hangouts**: تتيح عقد اجتماعات افتراضية على الويب سواء دردشة صوتية أو اجتماعات أو مؤتمرات المصورة بالفيديو مع المعلم وأقران نفس المجموعة التجريبية، وتتيح أيضاً تبادل الملفات وأرشفة المحادثات بطريقة نظامية، ويمكن معرفة الأصدقاء الموجودون على الاتصال.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

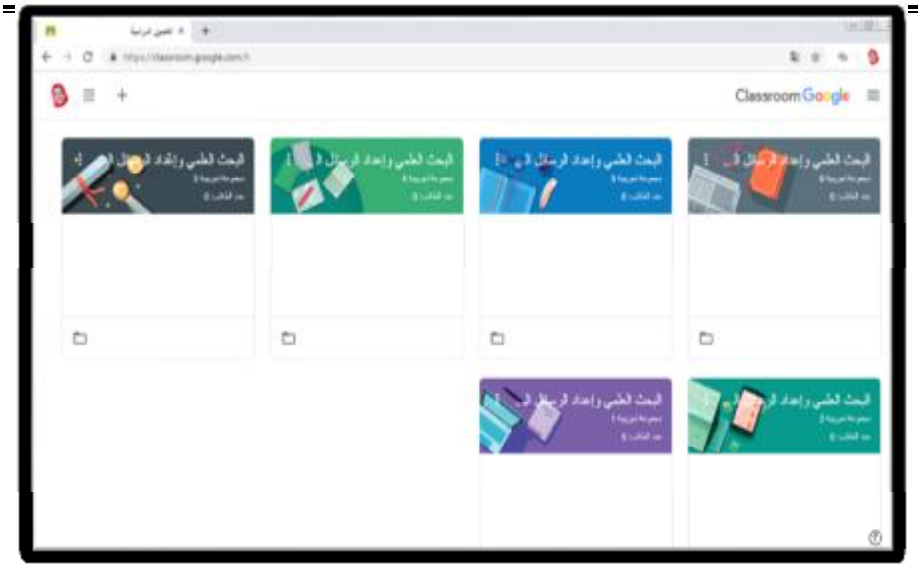
- **أداة مستوي تقدم الطلاب Progress**: تم استخدامها في تحديد مستوي التقدم وتقويم مستوي الطلاب وحفظها بشكل إلكتروني، حيث تم إعداد درجات التكاليف والواجبات والأسئلة البحثية، حيث يمكن عرض وإدارة جميع التقديرات للفصل الدراسي وتوفير وقت عرض عمليات التقديم وإرجاع الدرجات وإعادة المهمة إلى الطالب، ويمكن أيضاً إدخال التقديرات مباشرة على صفحة التقديرات وحفظ الدرجات كمسودات حتى النقر فوق "إرجاع".

- **أداة تسليم الواجبات (محرر مستندات جوجل) Google Docs**: هي خدمة مدمجة مع **Google Classroom**، ويقوم الطالب بتسليم الواجب والمهمة بإرفاق ملف نصي أو عرض تقديمي أو الجداول أو الرسومات عبر **Google Docs** وتشاركها مع المعلم ومجموعة التعلم، وذلك عبر أدوات التعديل والتنسيق الذكية بهدف المساعدة في تنسيق النص والفقرات بسهولة وحفظها بشكل تلقائي، ويمكن استيراد وتصدير ملفات ومستندات جوجل بالعديد من الاشكال والصيغ، مع إمكانية المشاركة مع الآخرين ودعوتهم للتعاون والسماح لهم بالتعديل في الوثائق والمستندات والتعليق عليها في أي وقت دون الحاجة حتى لوجود وصلات الإنترنت، وكذلك عرض أرشيف المراجعات الخاص بالمستند واستعادة أي إصدار سابق.

٣- ٣- تهيئة الإعدادات الأولية للمنصة: تم اختيار إعدادات المنصة التعليمية **Google Classroom** والتحكم في إعدادات الفصل الدراسي مثل التسجيل بواسطة حساب **Google** الشخصي، ضبط لغة المنصة علي اللغة العربية، وكذلك تحرير تفاصيل حول الفصل مثل عنوان الفصل والوصف أو القسم والموضوع والغرفة لكل مجموعة تجريبية، تحديد عرض أو تغيير أو تعطيل رمز الفصل الدراسي، وتحديد طريقة نشر الطلاب بساحة المشاركات (يمكن للطلاب النشر والتعليق، لا يمكن للطلاب سوي التعليق، لا يمكن لأي شخص النشر أو التعليق سوي المعلمين)، تحديد كيفية ظهور إشعارات **Classwork** على تدفق الصفحة(إظهار المرفقات والتفاصيل، إظهار الإشعارات المكثفة، إخفاء الإشعارات)، واختيار عرض المشاركات المحذوفة أم لا، مع تحديد شعار وعنوان دال واسم المجموعة التجريبية وعبارة ترحيبية بالمجموعة، ويمكن للباحثة إضافة معلمين آخرين والباحثين مباشرة أو مشاركة رمز الفصل الدراسي ونشره للانضمام. وهي تشمل الصفحات التالية:

- **صفحة اختيار الفصل الدراسي(المجموعة التجريبية)**: يمكن من هذه الصفحة اختيار الفصل الدراسي الخاص بكل طالب حسب المجموعة التجريبية الذي يتنمي إليها، ويمكن إنشاء فصول جديدة أو فتح مجلد الفصل في **Google Drive**، وأيضاً فتح دفتر الدرجات للفصل، وذلك في المجموعات التجريبية الست كما في الشكل(٥):

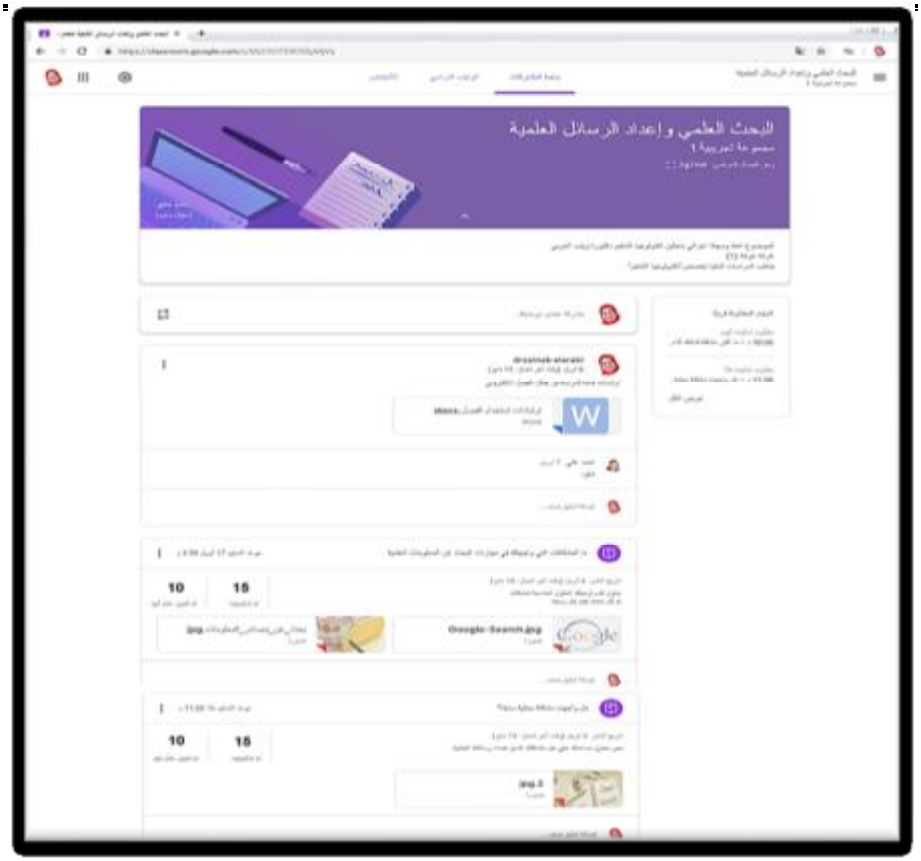
PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(٥) صفحة الفصول الدراسية بالمنصة

- الصفحة الرئيسية (ساحة المشاركات) للفصل الدراسي: تحتوي الصفحة علي شعار وعنوان دال واسم المجموعة وترحيب بالمجموعة، وأيضاً المهام التعليمية المرفقة بالملفات الرقمية المنتجة أو المجمعة مسبقاً من قبل الباحثة، وتحديد المواعيد النهائية لتسليم المهام، وتم رفع أول مشاركة بساحة المشاركات بملف يتضمن الإرشادات العامة حول استخدام المنصة وطريقة تفاعل الفصل وروابط الأدوات لكل مجموعة تجريبية وفق أسلوب التقويم وأداته وطريقة تقديم نمط التغذية الراجعة التصحيحية، وتتيح للباحثة بإرسال التنبيهات الرسمية والإشعارات وبدء المناقشات الدراسية على الفور، ويمكن من هذه الصفحة تعديل المهام وترتيب المهام في الصفحة، وتوضيح عدد الطلاب الذين تم تسليم المهمة لهم وعدد الطلاب الذيم تم تعيين عمل لهم، ويمكن تجاهل أو حذف أحد الطلاب لكل مهمة، والدخول إلي صفحات الدرجات لكل مهمة تعليمية، وذلك في المجموعات التجريبية الست كما في الشكل(٦):

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(٦) ساحة المشاركات الفصل الدراسي

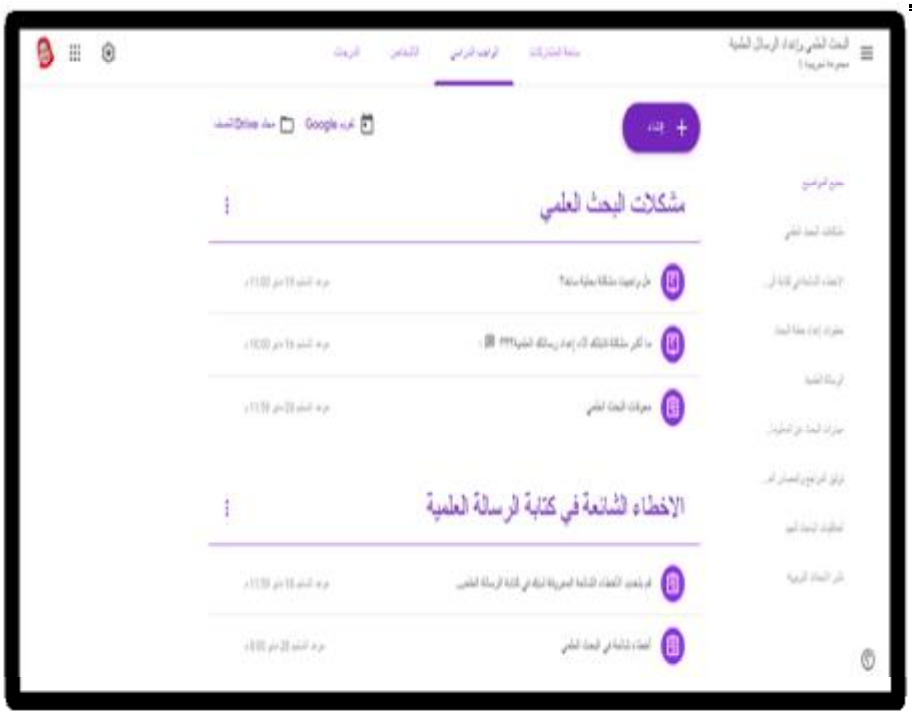
- صفحة الأشخاص: يمكن للباحثة في هذه الصفحة من إضافة معلمين آخرين والطلاب الباحثين مباشرة (لا تحتاج إلى تسجيل الباحثين المتدربين ولكن بدعوة من الباحثة عبر البريد الإلكتروني من لديه بريد **Gmail**)، ويمكن أيضاً إزالة أحد الأشخاص المضافة أو تجاهل أحد الطلاب، ويمكن إرسالة رسالة إلكترونية نصية أو إرسال ملفات أو صور أو روابط أو رموز تعبيرية من جهاز المعلم أو باستخدام **Google Drive** لأحد الطلاب أو طلاب المجموعة التجريبية دفعة واحدة، وذلك في صورة مجموعة من التنبيهات والملاحظات والإرشادات للباحثين لتحفيز الطلاب الباحثين كما في الشكل(٧):

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

شكل(٧) صفحة إدارة الأشخاص في الفصول الدراسية بالمنصة

– صفحة الواجبات: تحتوي الصفحة علي الواجبات والمهام الدراسية المراد تسليمها في وقت محدد، ويستطيع الطلاب تتبع الفروض المطلوبة منهم على صفحة الفروض والإجابة عن الأسئلة المطروحة والعمل عليها بشكل مباشر مع إمكانية إرفاق ملفات وصفحات الإنترنت والملفات من التطبيقات الأخري سواء من جهازه أو من **Google Drive**، كما يتسنى للباحثة تعديل في الفروض الدراسية وإضافة تعليق صفي، ومعرفة الطلاب الذين أنجزوا فروضهم والذين لم ينجزوها، وإرسال الملاحظات والدرجات، مع إمكانية عمل أرشيف للمهام والواجبات بشكل يومي للمعلمين لتنظيم العمل كما في الشكل(٨):

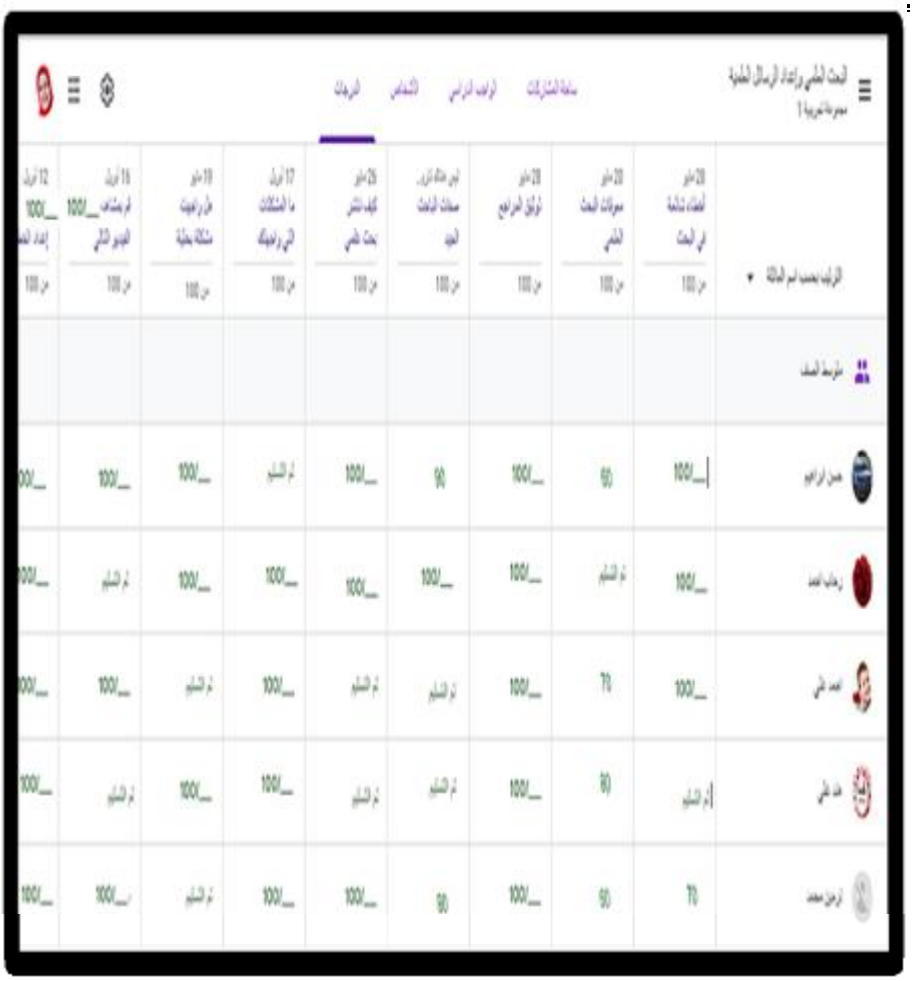
PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(٨) صفحة الفروض الدراسية

- صفحة الدرجات: تحتوي الصفحة علي الدرجات لكل طالب في كل مهمة ومتوسط الصف في كل مهمة أو فرض دراسي، وتستطيع الباحثة في الصفحة الخاصة لكل طالب بالإطلاع على أداء الطالب في الفروض من حيث الأعمال التي تم تسليمها وأعمال تم إرجاعها بالدرجة فيها والأعمال المفقودة، ويمكن إرسال رسالة لأحد الطلاب أو طلاب المجموعة التجريبية دفعة واحدة، وكذلك يمكن فرز النتائج بحسب الواجبات المقدمة والمطلوبة كما في الشكل(٩):

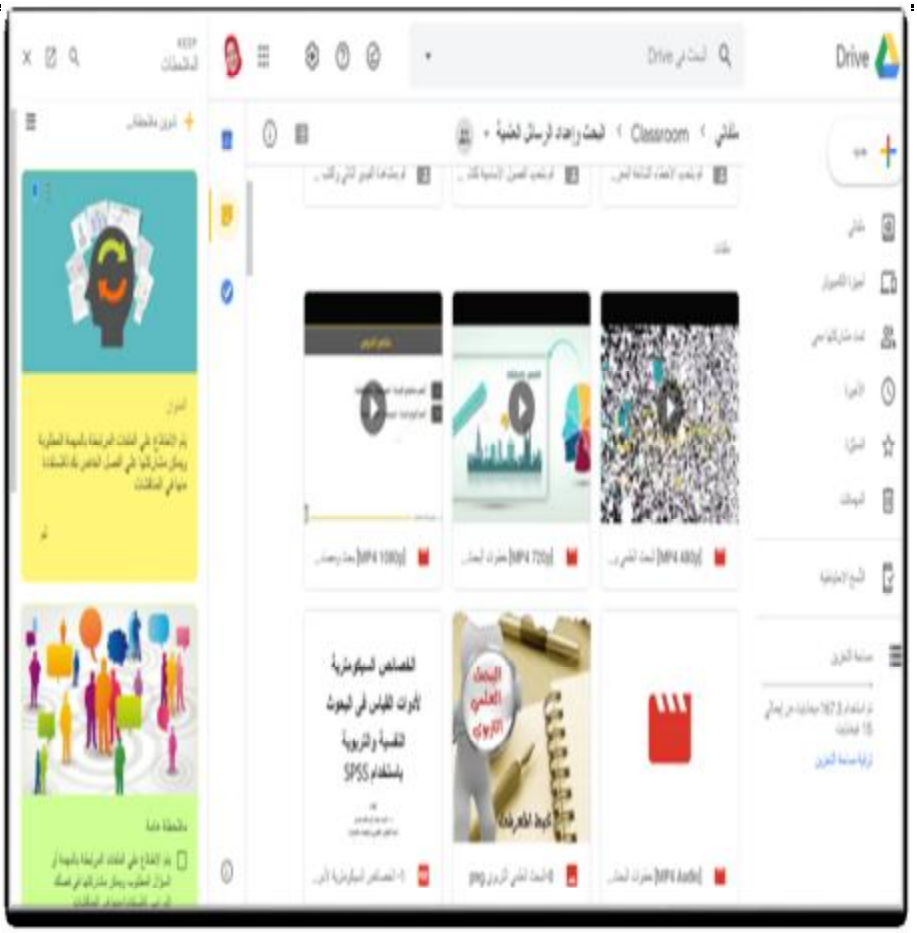
PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(٩) صفحة درجات الفصل الدراسي

- صفحة Google Drive: هي صفحة سحابة جوجل درايف، وتم رفع الملفات المعدة من قبل الباحثة على حساب الباحثة، وأمكن دخول الطلاب للإطلاع عليها وتحميلها والتعليق عليها، ويمكن أيضاً الإطلاع على الملفات والواجبات والمشاريع التعليمية التي تم رفعها من خلال الطلاب أنفسهم والتعليق عليها، ويمكن التغيير في طريقة عرض وترتيب الملفات كما بالشكل(١٠):

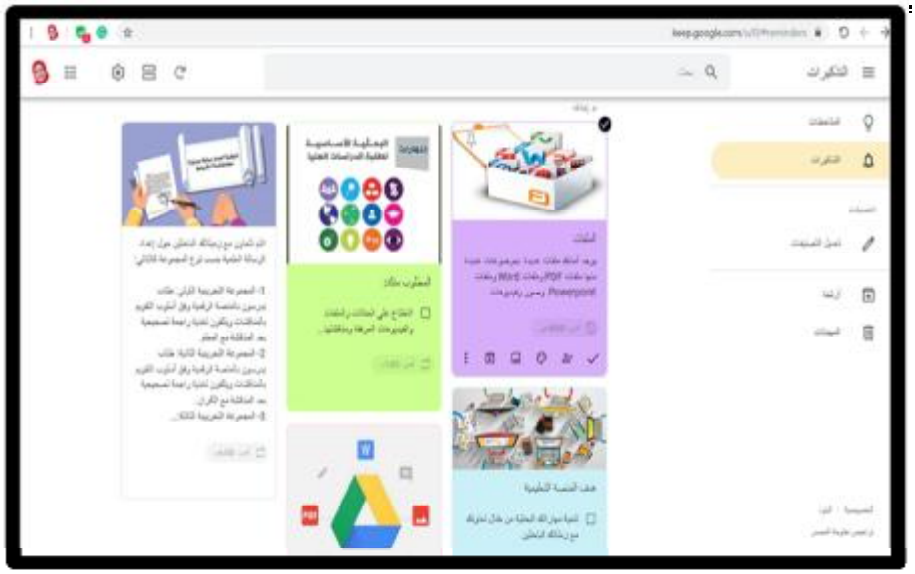
PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(١٠) صفحة سحابة جوجل درايف

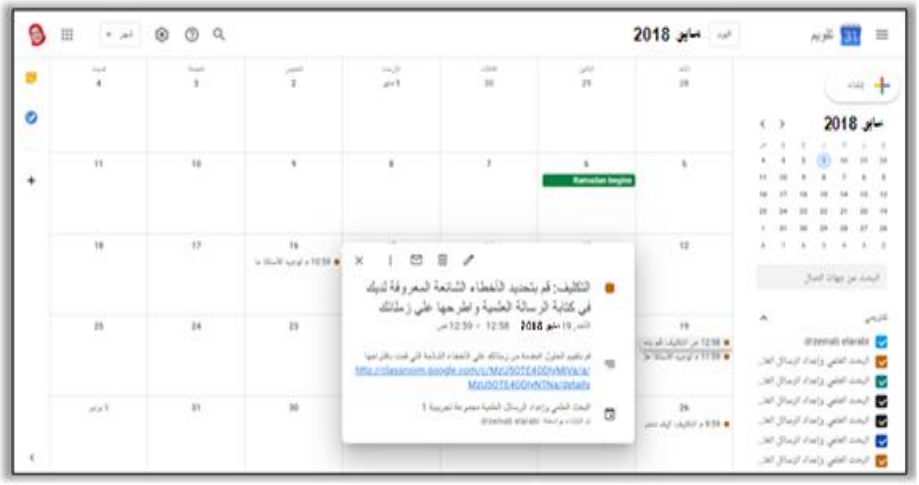
– صفحة الملاحظات: قامت الباحثة بتدوين مجموعة من الملاحظات للطلاب وتعيين التذكيرات وتصنيفها بحسب اللون، وقد استخدمت وحفظت بعض النصوص أو الصور أو بعض المستندات كملاحظات، وتم السماح لطلاب كل مجموعة بمشاهدة الملاحظات وتعديلها، كما بالشكل(١١):

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com



شكل(١١) صفحة الملاحظات Keep

– صفحة التقويم الدراسي: قامت الباحثة بتنظيم وجدولة تسليم المهام التعليمية والتذكير بها ومشاركة التقويم مع أعضاء كل مجموعة تجريبية للحصول على الإشعارات للأحداث القادمة، ويتم عرض الملاحظة ذات الصة في Keep، ويمكن الدخول من هذه الصفحة إلي صفحة المهام التعليمية وصفحة الملاحظات، كما بالشكل(١٢):

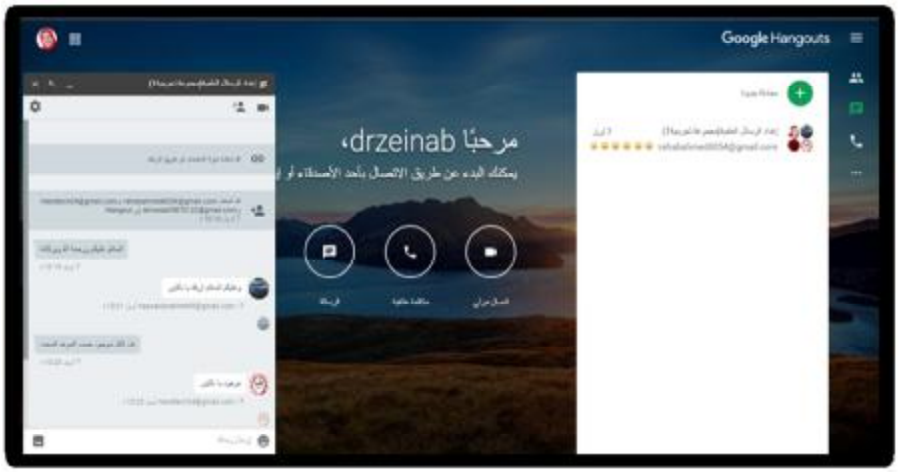


شكل(١٢) صفحة التقويم الدراسي بالمنصة

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

- صفحة التعليقات: وهنا تم استخدام أسلوب التقويم بالمناقشات خلال التعليقات والرد من قبل المعلم والأقران علي الموضوعات والأسئلة والمشكلات البحثية المعروضة، من خلال صفحة ساحة المشاركات، كما بالشكل(٦).

- صفحة مؤتمرات الفيديو الجماعية Hangouts : وهنا تم استخدام أسلوب التقويم بالمقابلات خلال المكالمات الصوتية أو بالفيديو من جهاز الكمبيوتر أو الجوال مع أقران المجموعة الواحدة والمعلم، وتتيح تبادل الملفات وأرشفة المحادثات وتوضيح الأعضاء الموجودون على الاتصال، كما بالشكل(١٣):



شكل(١٣) صفحة المكالمات بالفيديو Hangouts

٤- مرحلة التقويم Evaluation: وقد اشتملت هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

٤-١ تفعيل المنصة التعليمية: تم تفعيل المنصة من خلال تحميل الملفات بصيغها المختلفة المعدة، وإجراء الاختبارات الفنية والتأكد من الأدوات وآليات العرض عبر المنصة، كما تم اختبار المصادر الإضافية التي تم ربطها بالمنصة مثل المكتبة الرقمية وسحابة جوجل درايف وتطبيق Google Hangouts، والتأكد من عمل الملفات علي هذه المصادر، وتم توجيه الدعوات إلي طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم.

٤-٢ تجريب المنصة على مستعرضات الويب: للتأكد من عمل المنصة التعليمية، تم تجريب عملها على بعض المستعرضات إنترنت مثل Internet Explorer، Mozilla Firefox، Google Chrome لضمان جودة العمل بكفاءة على كافة المستعرضات، وقد أثبت التصميم عمله بكفاءة على كافة المستعرضات مع توفر البرامج التي تم الإشارة إليها في المتطلبات اللازمة للتشغيل، كما تم التأكد من سرعة عمل مكونات البيئة وتبادل البيانات والملفات الخاصة عبر الويب بسهولة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

٤-٣ تحكيم المنصة التعليمية: تم عرض النسخة المبدئية على الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف ومناسبة العناصر المتضمنة في المنصة وجودتها، والترابط والتكامل بين تلك العناصر، وسهولة الاستخدام، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي تم الحصول عليها من قِبل الخبراء والمتخصصين.

٤-٤ تجريب مصغر(التجربة الاستطلاعية): تم تطبيق المنصة التعليمية على مجموعة صغيرة من الطلاب قوامها (١٥) طالباً من طلاب الدراسات العليا، بهدف قياس مدي تحقق الأهداف الموضوعة للمنصة، وسهولة التعامل والاستخدام، وتم الاستفادة من استجاباتهم في التنقيح والتحسين والتطوير.

٤-٥ التجريب النهائي(التجربة الأساسية): تم تجريب المنصة التعليمية بشكل موسع على العينة الأساسية للبحث من طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم لقياس الكفاءة التعليمية وقياس نواتج التعلم المتضمنة فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني.

ثانياً- أدوات البحث وإجازاتها:

١- مقياس فاعلية الذات البحثية: تم إعداد مقياس فاعلية الذات البحثية لطلاب الدراسات العليا في تخصص تكنولوجيا التعليم في ضوء الخطوات التالية:

١-١ تحديد هدف المقياس: يهدف المقياس إلى تقدير فاعلية الذات البحثية لدي طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم.

١-٢ مصادر بناء المقياس: تم بناء المقياس بالاعتماد على تحليل العديد من الدراسات السابقة والأدبيات ومقاييس فاعلية الذات التي تناولت كيفية بناء مقياس فاعلية الذات عامة وفاعلية الذات البحثية خاصة، وأيضا بعض أدبيات التي اهتمت بمناهج البحث العلمي ومهاراته وخصائص الباحث وسماته ومهاراته البحثية، وقد أعدت الباحثة مقياس فاعلية الذات اعتماداً على مجموعة من الاختبارات والمقاييس منها: مقياس الفاعلية العامة للذات إعداد **Worthingtong& Worthingtong(1984)** ترجمة محمد السيد عبد الرحمن(١٩٩٠)، مقياس الفاعلية الذاتية العامة إعداد محمد خليل سعودي ومحمد البسيوني(٢٠٠٣)، مقياس فاعلية الذات البحثية إعداد بشري إسماعيل أحمد(٢٠١٧)، مقياس فاعلية الذات في الرياضيات إعداد شيرين دسوقي والسيد الفضالي(٢٠٠٩).

١- ٣ تحديد محاور أبعاد المقياس وأبعاده الرئيسة: تم تحديد (٥) أبعاد للمقياس وهما: المبادرة والمثابرة البحثية، التخطيط البحثي، المجهود البحثي، طلب المساعدة البحثية، فاعلية الكتابة البحثية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

١-٤ صياغة المقياس في صورته الأولية: ثم صياغة الصورة الأولية للمقياس في ضوء الأهداف التعليمية وموزعة علي المحاور الخمسة، ويندرج تحت كل محور من المحاور عدد من العبارات الجدلية المناسبة له، وقد روعي الشروط الواجب توافرها في بناء المقاييس، وتكونت عبارات المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على المحاور الخمسة بواقع (٨) عبارات لمحور المبادرة والمثابرة البحثية، (٥) عبارات لمحور التخطيط البحثي، (١١) عبارات لمحور المجهود البحثي، (٦) عبارات لمحور طلب المساعدة البحثية، (١٠) عبارات لمحور فاعلية الكتابة البحثية، كما هو موضح في جدول (١):

جدول (١) مواصفات مقياس فاعلية الذات البحثية

محاور المقياس	أرقام العبارات	المجموع	الوزن النسبي
المبادرة والمثابرة البحثية	٥، ٩، ١٢، ١٧، ١٨، ٢٤، ٣٢، ٣٣	٨	%٢٠
التخطيط البحثي	١، ٤، ١٥، ٢١، ٣٩	٥	% ١٢.٥
المجهود البحثي	٢، ٦، ١٠، ١٣، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٥،٣٨، ٤٠	١١	%٢٧.٥
طلب المساعدة البحثية	٣، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٢، ٢٨	٦	%١٥
فاعلية الكتابة البحثية	٧، ١١، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٧	١٠	%٢٥
المجموع	٤٠	٤٠	%١٠٠

١-٥ تقدير درجات المقياس: تم اتباع طريقة "ليكرت" بوضع خمسة بدائل للاستجابة على الفقرات متدرجة بخمس مستويات وهما: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت الأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي وعكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي، وتتراوح درجة المقياس بين(٢٠٠ إلي ٤٠)، والدرجة المرتفعة تشير إلي ارتفاع فاعلية الذات البحثية لدي طالب الدراسات العليا، والعكس صحيح.

١-٦ تعليمات المقياس: عند صياغة تعليمات المقياس تم مراعاة أن تكون اللغة واضحة وصحيحة، والتنبيه على الطلاب بأهمية الإجابة على جميع بنود المقياس، مع عدم وجود إجابة صحيحة وأخرى خطأ، وأن هذا المقياس مجرد تعبير صادق عن الرأي.

١-٧ الصدق المنطقي للمقياس: قامت الباحثة بتقدير الصدق المنطقي للمقياس وذلك بعرضه بصورته الأولي على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مدي كفاية البنود، مناسبة الصياغة اللغوية ووضوحها، ارتباط العبارات بمحاور المقياس، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل بعض عبارات المقياس واختصار

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

بعضها بالإضافة إلى حذف بعض العبارات، نقل بعض البنود من محور لآخر، اختصار العدد الكلي لبنود المقياس، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق.

١-٨ التجربة الاستطلاعية للمقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(١٥) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم لحساب ما يلي:

- ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووجد أن معامل الثبات هو (٠.٨٧)، وهو ما يشير إلى درجة مناسبة من الثبات.

- الصدق الذاتي للمقياس: تم حساب صدق المقياس الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الصدق للمقياس (٠.٨١)، وهي قيمة تعبر عن مستوى صدق عالي للمقياس.

- زمن تطبيق المقياس: تم حساب متوسط زمن إجابة المقياس الذي تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ (٣٠) دقيقة.

١-٩ الصورة النهائية للمقياس: بعد الانتهاء من المراحل السابقة، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث.

٢- مقياس إتخاذ القرار المهني: تم إعداد مقياس إتخاذ القرار المهني لطلاب الدراسات العليا في تخصص تكنولوجيا التعليم في ضوء الخطوات التالية:

٢-١ تحديد هدف المقياس: يهدف إلى القدرة علي إتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم.

٢-٢ صياغة المقياس في صورته الأولية: تم بناء المقياس بالاعتماد على تحليل العديد من الدراسات السابقة والأدبيات ومقاييس إتخاذ القرار، وتم صياغة الصورة الأولية في صورة عبارات مكون من(٤٠) عبارة متبوعة بخمس استجابات، والمطلوب من المفحوص اختيار إحدي هذه الاستجابات، كما تم صياغة تعليمات المقياس وروعي عند صياغة تعليمات المقياس أن تكون بلغة واضحة وصحيحة.

٢-٣ تقدير درجات المقياس: تم اتباع طريقة "ليكرت" بوضع خمسة بدائل للاستجابة على الفقرات متدرجة بخمس مستويات وهما: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت الأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي وعكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي.

٢-٤ الصدق المنطقي للمقياس: قامت الباحثة بتقدير الصدق المنطقي للمقياس وذلك بعرضه بصورته الأولي على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس، وكذلك وضوح الصياغة اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

٢-٥ التجربة الاستطلاعية للمقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(١٥) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم لحساب ما يلي:

- ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووجد أن معامل الثبات هو (٠.٩٠)، وهو ما يشير إلى درجة مناسبة من الثبات.

- الصدق الذاتي للمقياس: قد بلغت قيمة معامل الصدق للمقياس (٠.٧٨)، وهي قيمة تعبر عن مستوى صدق عالي للمقياس.

- زمن تطبيق المقياس: تم تم حساب متوسط زمن إجابة المقياس الذي تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ (٢٥) دقيقة.

٢-٦ الصورة النهائية للمقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث.

ثالثاً - تنفيذ التجربة الأساسية للبحث: مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

١- تحديد عينة البحث: تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بتخصص تكنولوجيا التعليم، وقسموا إلى مجموعتين وفق أسلوب التقويم(أسلوب التقويم بالمناقشات - أسلوب التقويم بالمقابلات بالفيديو)، ثم قسمت كل مجموعة من هؤلاء عشوائياً إلى ثلاث مجموعات حسب نمط التغذية الراجعة التصحيحية (بعد المناقشة مع المعلم - بعد المناقشة مع الأقران - مباشرة)، لتصبح عدد المجموعات (٦) مجموعات تجريبية قوام كل منها (٢٠) طالبًا وطالبة.

٢- الاستعداد للتطبيق: قامت الباحثة بعقد لقاء تمهيدي أون لاين مع كل مجموعة من مجموعات البحث، وقد أوضحت لهم الهدف من التجربة وطريقة العمل وما هو مطلوب منهم، وطريقة التعامل مع بيئات التعلم.

٣- تطبيق أدوات القياس المستخدمة قبليًا: تم تطبيق أدوات القياس قبليا على مجموعات البحث، حيث تم تطبيق مقياس فاعلية الذات البحثية ومقياس إتخاذ القرار المهني لدي طلاب الدراسات العليا بتخصص تكنولوجيا التعليم.

٤- تنفيذ التجربة: تم تنفيذ التجربة على المجموعات البحثية الستة بحيث تدرس كل مجموعة خلال البيئة المحددة لهم وفق النمط المحدد لها، واستغرق تطبيق التجربة البحثية (٦) أسابيع.

٥- تطبيق أدوات القياس المستخدمة بعديًا: تم التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعات، ثم رصد درجات التطبيق البعدي تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية.

رابعاً - رصد وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- تجانس المجموعات:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

١-١ بالنسبة فاعلية الذات البحثية:

للتحقق من تجانس المجموعات قبل التعرض للمعاملة التجريبية قامت الباحثة بتحليل نتائج القياس القبلي للمجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية، بهدف التعرف على مدى التجانس فيما قبل التجربة الأساسية للبحث، وتم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الست في القياس القبلي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسبة الفائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في القياس القبلي لمقياس فاعلية الذات البحثية، والجدول (٢) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات.

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعات بين متوسطات المجموعات في التطبيق القبلي لمقياس فاعلية الذات البحثية

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة ٠.٠٥
فاعلية الذات البحثية	بين المجموعات	٥٩.٧٩٦	٥	١١.٩٥٩	٠.٠٢٥	١.٠٠٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨٨٠١.٦٤٨	٨٢	٤٧٣.١٩١		
	الكلي	٣٨٨٦١.٤٤٣	٨٧			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في الجدول السابق إلى أن النسبة الفائية بلغت قيمتها (٠.٠٢٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الست التجريبية، مما يشير إلى تجانس المستويات فيما يتعلق بفاعلية الذات البحثية قبل إجراء التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار أن المجموعات متكافئة فيما بينها قبل التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات في متغيرات التجربة المستقلة وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة بين المجموعات.

١-٢ بالنسبة لإتخاذ القرار المهني:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

للتحقق من تجانس المجموعات قبل التعرض للمعاملة التجريبية قامت الباحثة بتحليل نتائج القياس القبلي للمجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني، بهدف التعرف على مدى التجانس فيما قبل التجربة الأساسية للبحث، وتم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الست في القياس القبلي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسبة الفائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في القياس القبلي لمقياس إتخاذ القرار المهني، والجدول (٣) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات.

جدول (٣) دلالة الفروق بين المجموعات بين متوسطات المجموعات في التطبيق القبلي لمقياس إتخاذ القرارالمهني

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة٠.٠٥
إتخاذ القرار المهني	بين المجموعات	٨١.٢٢٩	٥	١٦.٢٤٦	٠.٠٣٥	٠.٩٩٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨٤٣٧.٨٦٢	٨٢	٤٦٨.٧٥٤		
	الكلي	٣٨٥١٩.٠٩١	٨٧			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في الجدول السابق إلى أن النسبة الفائية بلغت قيمتها (٠.٠٣٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الست التجريبية، مما يشير إلى تجانس المستويات فيما يتعلق بإتخاذ القرار المهني قبل إجراء التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار أن المجموعات متكافئة فيما بينها قبل التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات في متغيرات التجربة المستقلة وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة بين المجموعات.

٢- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

في ضوء التصميم التجريبي للبحث تمت المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين ANOVA ثنائي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات، وإيتا تربيع باستخدام برنامج (spss v.22).

٢-١ بالنسبة لفاعلية الذات البحثية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الست في مقياس فاعلية الذات البحثية، تم تحليل نتائج المجموعات الستة بالنسبة لفاعلية الذات البحثية، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقًا لمتغيري البحث الحالي، والجدول (٤) يوضح نتائج هذا تحليل التباين الثنائي المتلازم لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس فاعلية الذات البحثية.

الجدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات فاعلية الذات البحثية وفقاً لمتغيري البحث المستقلين

المجموعة		نمط التغذية الراجعة التصحيحية			المجموع
		بعد المنافشة مع المعلم	بعد المنافشة مع الأقران	مباشرة	
أسلوب التقويم	بالمناقشات	م= ١٦٤.٦٧ ع= ٣٢.٧٢ ن=١٥	م= ١٨١.٢٧ ع= ٢٧.٣٢ ن=١٥	م=١٢٢.٤٠ ع= ٣٨.٠٦ ن=١٥	م= ١٥٦.١١ ع= ٤٠.٨٣ ن=٤٥
	بالمقابلات بالفيديو	م= ١٤٠.٤٠ ع=٤٣.٣٩ ن=١٥	م= ١٥٠.٠٠ ع=٣١.٧٣ ن=١٥	م=١٠٧.٢٠ ع=٣٠.١٦ ن=١٥	م=١٣٢.٥٣ ع= ٣٩.٤٢ ن=٤٥
المجموع		م= ١٥٢.٥٣ ع=٣٩.٧٣ ن=٣٠	م= ١٦٥.٦٣ ع=٣٣.١٥ ن=٣٠	م= ١١٤.٨٠ ع=٣٤.٦١ ن=٣٠	م= ١٤٤.٣٢ ع= ٤١.٦٢ ن=٩٠

تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات بالنسبة لفاعلية الذات البحثية، والجدول (٥) يوضح نتائج التحليل ثنائي الاتجاه لفاعلية الذات البحثية.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي الاتجاه لفاعلية الذات البحثية

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
أسلوب التقويم	١٢٥٠٨.٠١	١	١٢٥٠٨.٠١	١٠.٦٢	٠.٠٠٢	٠.١١٢
نمط التغذية الراجعة التصحيحية	٤١٧٩٤.٤٢	٢	٢٠٨٩٧.٢١	١٧.٧٥	٠.٠٠٠	٠.٢٩٧
التفاعل بينهما	٩٧٣.٣٦	٢	٤٨٦.٦٨	٠.٤١٣	٠.٦٦٣	٠.٠١٠
الخطأ	٩٨٩٠٥.٨٧	٨٤	١١٧٧.٤٥			
الكلي	١٥٤١٨١.٦٦	٨٩				

وباستخدام نتائج الجدولين السابقين يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث، والتفاعل بينهما، على ضوء مناقشة فروض البحث الثلاثة التالية:

الفرض الأول:

تم اختبار صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف تصميم أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٥) السطر الأول– يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات البحثية نتيجة الاختلاف في أسلوب التقويم، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء الجدول(٤) فتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب التقويم المناقشات، حيث جاء متوسط فاعلية الذات البحثية الخاص بهذه المجموعة (١٥٦.١١) أما المجموعة التي تعرضت لأسلوب التقويم المقابلات بالفيديو فقد جاء متوسط فاعلية الذات البحثية الخاص بها (١٣٢.٥٣)، وبالتالي تم رفض الفرض الأول، ليصبح كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية عند الدراسة من خلال المنصة الرقمية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أسلوب التقويم (المناقشات في مقابل المقابلات بالفيديو) لصالح التقويم بالمناقشات.

ولتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تم حساب (إيتا تربيع) حيث بلغت قيمتها(٠.١١٢) وهي تعبر عن وجود تأثير لأسلوب التقويم بالمناقشات خلال المنصة الرقمية على فاعلية الذات البحثية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(Dagger, et al. (2007؛ وليد سالم الحلفاوي وآخرون(٢٠١٧)؛ Benta, et al. (2014) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية عموماً في بعض نواتج التعلم، ودراسة كل من Kumaran (2015)؛ مصطفي عبد السميع وآخرون(٢٠١٤)؛ منال عبد العال مبارز(٢٠١٤)؛ صلاح الدين علام (٢٠٠٧)، والتي أشارت جميعها إلي استخدام التقويم

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الويب له تأثيرات مهمة في نواتج التعلم، ولكن تختلف النتيجة مع الدراسات السابقة في توظيف نمطين للتقويم وتفوق نمط المناقشات عن نمط المقابلات بالفيديو عبر المنصة الرقمية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

- طبيعة تصميم منصة **Google Clasroom** كبيئة تعليمية تفاعلية مرنة اجتماعية لطلاب الدراسات العليا وإتاحتها لنشر الدروس والمحتوي التعليمي وأرشفة الدروس، وكذلك تضمين العديد من الأنشطة والتكليفات والمهام التعليمية المطلوبة الخاصة بالبحث العلمي شجعت الطلاب علي التخطيط البحثي ومهارات التعامل علي مصادر التعلم المختلفة، وتوفير مكتبة رقمية تحتوى على مصادر التعلم للمحتوى العلمي وإمكانية مشاركة المحتوى العلمي والتعلم التشاركي وسهولة الوصول إلى المادة لتعليمية ساهم في تنمية فاعلية الكتابة البحثية لديهم، وتبادل الأفكار والآراء والمناقشات بين الطالب وأقرانه وسهولة التواصل بينهم ساهم بشكلٍ كبير في زيادة دافعية والتقدير الذاتي لدي الطالب لنفسه واعتقاداته حول ما يمكنه القيام به في تنفيذ الأعمال المكلف بها في البيئة وتحقيق بعض الأهداف التعليمية.

- طبيعة التفاعلات المتاحة داخل المنصة وأسلوب التقويم من خلال المناقشات والتعليقات بطريقة مستمرة موضوعية مرتبطة بالأهداف والاهتمامات البحثية للطلاب زادت من تواصل الطلاب مع بعضهم البعض وإثارة دافعيتهم للتعلم، وتحديد مدي فهم الطالب لما درسه من حقائق ومعلومات، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه وتخطيطه البحثي والتعمق أكثر في دراسة المحتوي التعليمي والأنشطة البحثية داخل المنصة والإستمرار فيها، وتوفير الوقت لإعادة صياغة المضمون ووجهة النظر بأكثر من طريقة تبعاً لدرجة استيعاب كل طالب في المجموعة قبل المشاركة بالتعليقات، وتعزيز التعاون والتفاعل ومواجهة التحديات والعقبات عند تنفيذ التكليفات المطلوب تنفيذها داخل المنصة، وتحديد مدى قدراتهم على استخدام مصادر المعلومات المختلفة، وتقييم أعمال زملائهم ومراجعة ما قدموه وتطويرها، مما ساهم من زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم وزيادة تقدير الذات وقدراتهم البحثية لديهم وتحفيز المبادرة والمثابرة البحثية لدي بعضهم ومواجهة الصعاب والمواقف المحبطة بعزيمة.

- وفي إطار متصل فإن النتيجة الحالية متوافقة مع ما أقرته النظرية البنائية الاجتماعية التي أشارت إلى عملية التعلم كنشاط اجتماعي ومبدأ المحادثات التعليمية موجه نحو حل المشكلات، وأسلوب التقويم من خلال المناقشات داخل المنصة بشكل مستمر قائم علي التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الطلاب والمعلم والتعاون فيما بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء التعليمية تؤدي في النهاية إلى تطوير تقدير الذات وقدراتهم البحثية. ووفقًا لنظرية الحوار القائمة علي المحادثات بين الأفراد المشاركون يتفاعلون من خلال المنصة الرقمية في تطوير فاعلية الذات البحثية، وهو ما يمكن تحقيقه باستخدام

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

أسلوب التقويم بالمناقشات والحوارات المتبادلة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم في عرض المعلومات وإبداء الآراء التعليمية.

الفرض الثاني:

تم اختبار صحة الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٥) السطر الثاني– يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات البحثية نتيجة الاختلاف في نمط التغذية الراجعة التصحيحية، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء الجدول(٤) فتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، حيث جاء متوسط فاعلية الذات البحثية الخاص بهذه المجموعة (١٦٥.٦٣) أما المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم فقد جاء متوسط فاعلية الذات البحثية الخاص بها (١٥٣.٥٣)، والمجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية المباشرة فقد جاء متوسط فاعلية الذات البحثية الخاص بها (١١٤.٨٠)، وبالرجوع إلى جدول (٤) وجدت الباحثة التأثير الرئيس للتغذية الراجعة التصحيحية ارتفاع المتوسط الحسابي لنمط المناقشة مع الأقران مقابل النمطين الأخرين، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لعمل مقارنات ثنائية بعدية بين المتوسطات، ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار الفروق بين المتوسطات للمجموعات في مقياس فاعلية الذات البحثية.

جدول (٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات المجموعات في فاعلية الذات البحثية

المقارنة بين المجموعات (نمط التغذية الراجعة التصحيحية)		الفروق بين المتوسطات
المناقشة مع المعلم	المناقشة مع الأقران	١٣.١٠ (غير دال)
	مباشرة	* ٣٧.٧٣
المناقشة مع الأقران	المناقشة مع المعلم	١٣.١٠ (غير دال)
	مباشرة	* ٥٠.٨٣
مباشرة	المناقشة مع المعلم	* ٣٧.٧٣
	المناقشة مع الأقران	* ٥٠.٨٣

* دالة عند مستوي(٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق الخاص بالمقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نمط المناقشة مع المعلم ونمط المباشرة لصالح نمط

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المناقشة مع المعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نمط المناقشة مع الأقران والمباشرة لصالح نمط المناقشة مع الأقران.

وبالتالي تم رفض الفرض الثاني، ليصبح كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية عند الدراسة من خلال المنصة الرقمية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية (بعد المناقشة مع المعلم مقابل بعد المناقشة مع الأقران مقابل المباشرة) لصالح بعد المناقشة مع الأقران. ولتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تم حساب (إيتا تربيع) حيث بلغت قيمتها(٠.٢٩٧) وهي تعبر عن وجود تأثير لنمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران خلال المنصة الرقمية على فاعلية الذات البحثية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مصطفي عبد السميع وآخرون(٢٠١٤)؛ مصطفي سراج الدين ودعاء عبدالمجيد جعفر(٢٠١٧) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية نمط التغذية الراجعة بين الأقران عموماً بالبيئات الإلكترونية في بعض نواتج التعلم، ولكن تختلف النتيجة مع دراسة **Chuang (2009)** التي أشارت لتفوق نمطي التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم، التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران علي نمطين التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، بدون تغذية راجعة بالبيئات الإلكترونية، وأيضاً تختلف النتيجة مع الدراسات السابقة في توظيف أنماط التغذية الراجعة التصحيحية الثلاثة عبر بيئات المنصات الرقمية، وتفوق التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران عن النمطين الآخرين.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

- طبيعة تصميم منصة **Google Clasroom** كبيئة تعليمية تعرض المشكلات والأسئلة البحثية قابلة للنقاش ومجموعة من الأنشطة تكون مرتبطة باهتمامات الباحثين في مجال البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا، وتم استخدام نمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران حول تلك المشكلات والمهام البحثية أثناء تقويم أعمال زملائهم ومراجعة ما قدموه وتطويرها سواء بالمناقشات أو المقابلات بالفيديو حول موضوع التعلم " إعداد الرسائل العلمية وحل المشكلات البحثية " الذي يسمح بوجود اختلافات في وجهات نظر الطلاب، هذا الاختلاف يتيح فرصا متنوعة للنقاش والحوار حتي يتم الإتفاق علي أكثر وجهة نظر صحيحة، وذلك من خلال ارسال الملاحظات والتغذية الراجعة التصحيحية والتعليقات للأقران بعد إجراء مناقشات بينهم وتوضيح الأمور بهدف تصحيح الاستجابات الخاطئة وتقديم الإجابات الصحيحة، وأيضاً تزويدهم بمعلومات حول مدى دقة أدائهم والرد علي كافة التعليقات والملاحظات الواردة من الأقران، وتوفير لجميع المشاركين فرص التحاور والتشارك فيما بينهم وتوزيع الأدوار، وتهيئة جو تعليمي يسوده الثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وتوفير مساحة تعاون مشتركة بين الطلاب خلال

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المشاركات والمناقشات والمهام عبر البيئة، وإتاحة الفرص للتعليقات المستمرة علي أدائهم وأداء أقرانهم يعزز احترام الذات والأخر والفاعلية الذاتية لديهم، وتطوير المشاعر الإيجابية وزيادة الشعور بالثقة نحو قدراتهم وخبراتهم التعلمية وتنفيذ الأنشطة البحثية، وتعزيز رضائهم ودافعيتهم نحو التعلم، مما يساعد علي تحقيق المخرجات التعليمية بكفاءة عالية ويزداد فاعلية ثقة الطالب في قدرته علي العمل والتعلم وإندماجه في المواقف والخبرات التعلمية، وتحفيز الطلاب في استكمال التعلم وتنفيذ المهام التعليمية بنجاح وفاعلية ومساعدة بعضهم البعض علي مقاومة الصعاب التي تواجههم.

– وفي إطار متصل فإن النتيجة الحالية متوافقة مع ما أقرته النظرية البنائية الاجتماعية التي أشارت إلى مبدأ أن التعلم يحدث بمساعدة الآخرين خلال الدعم أو المساندة علي شكل تقديم التشجيع والتغذية الراجعة وإعطاء المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، ونمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران داخل المنصة بعد استجاباتهم للمهام التعليمية وتزويدهم بمعلومات حول مدى دقة أدائهم تؤدي في النهاية إلى تطوير تقدير الذات وقدراتهم البحثية. ووفقًا للنظرية البنائية التي أشارت إلى أن التعلم عملية نشطة وإيجابية الطالب خلال المنصة الرقمية في تطوير فاعلية الذات البحثية، وهو ما يمكن تحقيقه التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران التي يكون فيها الطالب في حالة نشاط إيجابية لمسئوليته عن المراقبة وتقديم تغذية راجعة علي خطوات ومشاركات أقرانه.

الفرض الثالث:

تم اختبار صحة الفرض الثالث: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس فاعلية الذات البحثية؛ ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٥) السطر الثالث– يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات البحثية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية، وبالتالي تم قبول الفرض الثالث.

٢–٢ بالنسبة لإتخاذ القرار المهني:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الست في مقياس إتخاذ القرار المهني، تم تحليل نتائج المجموعات الستة بالنسبة لإتخاذ القرار المهني، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقًا لمتغيري البحث الحالي، والجدول (٧) يوضح نتائج هذا تحليل التباين الثنائي المتلازم لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس إتخاذ القرار المهني.

الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات إتخاذ القرار المهني وفقاً لمتغيري البحث المستقلين

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

المجموعة		نمط التغذية الراجعة التصحيحية			المجموع
		بعد المناقشة مع المعلم	بعد المناقشة مع الأقران	مباشرة	
أسلوب التقويم	بالمناقشات	م= ١٧٥.٠٧ ع= ٢٢.٥١ ن=١٥	م= ١٨٧.١٣ ع= ١٩.٩٩ ن=١٥	م=١٣٩.١٣ ع= ٥٧.٤٢ ن=١٥	م= ١٦٧.١١ ع= ٤١.٥٦ ن=٤٥
	بالمقابلات بالفيديو	م= ١٦١.٦٠ ع=٣٦.١٧ ن=١٥	م= ١٥٠.٥٣ ع=٤٨.٨٩ ن=١٥	م=١٠٧.٢٠ ع=٣٠.١٦ ن=١٥	م=١٤٧.٩٦ ع= ٤٤.١٧ ن=٤٥
المجموع		م= ١٦٨.٣٣ ع=٣٠.٣٨ ن=٣٠	م= ١٦٨.٨٣ ع=٤٠.٥٠ ن=٣٠	م= ١٣٥.٤٣ ع=٥٠.٤٤ ن=٣٠	م= ١٥٧.٥٣ ع= ٤٣.٧٢ ن=٩٠

تم استخدام "تحليل التباين ثنائي الاتجاه" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات بالنسبة لإتخاذ القرار المهني، والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل ثنائي الاتجاه لإتخاذ القرار المهني.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي الاتجاه لإتخاذ القرار المهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
أسلوب التقويم	٨٢٥٦.٠٤	١	٨٢٥٦.٠٤	٥.٠٨	٠.٠٢٧	٠.٥٧
نمط التغذية الراجعة التصحيحية	٢١٩٨٢.٢٠	٢	١٠٩٩١.١٠	٦.٧٧	٠.٠٠٢	٠.١٤
التفاعل بينهما	٣٥٦١.٤٩	٢	١٧٨٩.٧٤	١.٠٩٧	٠.٣٣٨	٠.٠٢٥
الخطأ	٩٨٩٠٥.٨٧	٨٤	١١٧٧.٤٥			
الكلي	١٥٤١٨١.٦٦	٨٩				

وباستخدام نتائج الجدولين السابقين يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث، والتفاعل بينهما، على ضوء مناقشة فروض البحث الثلاثة التالية:

الفرض الرابع:

تم اختبار صحة الفرض الرابع: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني؛ يرجع

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

إلى الأثر الأساسي لاختلاف تصميم أسلوب التقويم عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٨) السطر الأول- يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إتخاذ القرار المهني نتيجة الاختلاف في أسلوب التقويم، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء الجدول(٧) فتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب التقويم بالمناقشات، حيث جاء متوسط إتخاذ القرار المهني الخاص بهذه المجموعة (١٦٧.١١) أما المجموعة التي تعرضت لأسلوب التقويم بالمقابلات بالفيديو فقد جاء متوسط إتخاذ القرار المهني الخاص بها (١٤٧.٩٦)، وبالتالي تم رفض الفرض الأول، ليصبح كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني عند الدراسة من خلال المنصة الرقمية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أسلوب التقويم (المناقشات في مقابل المقابلات بالفيديو) لصالح التقويم بالمناقشات. ولتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تم حساب (إيتا تربيع) حيث بلغت قيمتها(٠.٥٧) وهي تعبر عن وجود تأثير لأسلوب التقويم بالمناقشات على إتخاذ القرار المهني.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

- طبيعة تصميم منصة **Google Clasroom** كبيئة تعليمية تفاعلية لطلاب الدراسات العليا تتضمن العديد من الأنشطة والتكليفات والمهام التعليمية المتنوعة الخاصة بالبحث العلمي مع توفير مكتبة رقمية تحتوى على مصادر تعلم متعددة ساهم في مساعدة الطلاب علي إتخاذ عدة قرارات أثناء عمليات التعلم واختيار بين البدائل المتاحة لتحقيق أهداف العمل، وتبادل الأفكار والآراء والمناقشات بين الطالب وأقرانه وسهولة التواصل بينهم ساهم بشكلٍ كبير في زيادة دافعية وتقدير الطالب لنفسه وزملائه علي إتخاذ القرارات السليمة المرضية لهم لتحقيق بعض الأهداف التعليمية.

- أسلوب التقويم من خلال المناقشات والتعليقات وعرض وجهات النظر المختلفة بأكثر من طريقة داخل المنصة وتواصل الطلاب مع بعضهم البعض، والحكم بموضوعية علي ما توصل إليه كل طالب من أراء وأفكار وأداء ونشاط بحثي واستخدام مصادر التعلم ذات الصلة، والتوصل والاتفاق في نهاية المناقشات علي أدق وأصح وجهة نظرعرضت لحل المشكلات البحثية المعروضة، وتقويم والحكم علي أعمال الزملاء ومراجعة ما قدموه واتخاذ قرارات بخصوص جودتها وتطويرها، ساهم من زيادة ثقة الطلاب في قدرتهم في إتخاذ القرارت المناسبة في حياتهم المهنية والبحثية.

- وفي إطار متصل فإن النتيجة الحالية متوافقة مع ما أقرته النظرية البنائية الاجتماعية التي أشارت إلى عملية التعلم كنشاط اجتماعي ومبدأ المحادثات التعليمية موجه حول خطوات حل المشكلات والأسئلة البحثية، وأسلوب التقويم من خلال المناقشات داخل المنصة بشكل مستمر قائم علي التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الطلاب والمعلم

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

ومحاولة الوصول لبعض القرارات والمفاضلة بين عدة بدائل في عرض المعلومات والحلول والآراء التعليمية المختلفة تؤدي في النهاية إلى تنمية اتخاذ القرار المهني. ووفقًا لنظرية الحوار القائمة علي المحادثات بين الأفراد الذين يتفاعلون من خلال المنصة الرقمية في تنمية اتخاذ القرار المهني، وهو ما يمكن تحقيقه باستخدام أسلوب التقويم بالمناقشات والحوارات المتبادلة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم في اختيار الأفضل في مصادر المعلومات والحلول المطروحة.

الفرض الخامس:

تم اختبار صحة الفرض الخامس: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في مقياس إتخاذ القرار المهني؛ يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٨) السطر الثاني- يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إتخاذ القرار المهني نتيجة الاختلاف في نمط التغذية الراجعة التصحيحية، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء الجدول(٧) فتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران، حيث جاء متوسط إتخاذ القرار المهني الخاص بهذه المجموعة (١٦٨.٨٣) أما المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع المعلم فقد جاء متوسط إتخاذ القرار المهني الخاص بها (١٦٨.٣٣)، والمجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة التصحيحية المباشرة فقد جاء متوسط إتخاذ القرار المهني الخاص بها (١٣٥.٤٣)، وبالرجوع إلى جدول (٧) وجدت الباحثة التأثير الرئيس للتغذية الراجعة التصحيحية ارتفاع المتوسط الحسابي لنمط المناقشة مع الأقران مقابل النمطين الأخرين، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لعمل مقارنات ثنائية بعدية بين المتوسطات، ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار الفروق بين المتوسطات للمجموعات في مقياس إتخاذ القرار المهني.

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات المجموعات في إتخاذ القرار المهني

المقارنة بين المجموعات(نمط التغذية الراجعة التصحيحية)		الفروق بين المتوسطات
المناقشة مع المعلم	المناقشة مع الأقران	٠٠.٥٠ (غير دال)

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

	مباشرة	٣٢.٩٠ *
المناقشة مع الأقران	المناقشة مع المعلم	٠٠.٥٠ (غير دال)
	مباشرة	٣٣.٤٠ *
مباشرة	المناقشة مع المعلم	٣٢.٩٠ *
	المناقشة مع الأقران	٣٣.٤٠ *

* دالة عند مستوي(٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق الخاص بالمقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نمط المناقشة مع المعلم ونمط المباشرة لصالح نمط المناقشة مع المعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نمط المناقشة مع الأقران والمباشرة لصالح نمط المناقشة مع الأقران.

وبالتالي تم رفض الفرض الخامس، ليصبح كالتالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني عند الدراسة من خلال المنصة الرقمية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف لاختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية (المناقشة مع المعلم مقابل المناقشة مع الأقران مقابل المباشرة) لصالح المناقشة مع الأقران. ولتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تم حساب (إيتا تربيع) حيث بلغت قيمتها(٠.١٤) وهي تعبر عن وجود تأثير لنمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشة مع الأقران خلال المنصة الرقمية على إتخاذ القرار المهني.

تفسير نتائج الفرض الخامس:

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

- طبيعة تصميم منصة **Google Clasroom** كبيئة تعليمية تعرض المشكلات قابلة للنقاش تكون مرتبطة باهتمامات الباحثين في مجال البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا، وتم استخدام نمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران حول تلك المشكلات والمهام البحثية أثناء تقويم أعمال زملائهم ومراجعة ما قدموه وتطويرها سواء بالمناقشات أو المقابلات بالفيديو حول موضوع التعلم " إعداد الرسائل العلمية وحل المشكلات البحثية "، وذلك سمح بوجود اختلافات في وجهات نظر الطلاب وعملية المفاضلة بينهم لكل مشكلة بحثية، ويتم إصدار حكم باختيار أنسب وأكثر وجهة نظر صحيحة، وتقديم وإتخاذ قرار بالتغذية الراجعة التصحيحية المناسب تقديمها للأقران بهدف تصحيح الاستجابات الخاطئة وتقديم الإجابات الصحيحة لهم، والمفاضلة بين التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة من أفراد مختلفين في المجموعة وأيهم أنسب ومرتبط بالمشكلة المعروضة، والذي تؤدي لحدوث أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية، مما ساهم في الوصول إلي الاتفاقات وإتخاذ قرارات الطالب مع أقرانه، وبالتالي تحقيق الأهداف المشتركة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

– وفي إطار متصل فإن النتيجة الحالية متوافقة مع ما أقرته النظرية البنائية الاجتماعية التي أشارت إلى مبدأ أن التعلم يحدث بمساعدة الآخرين خلال الدعم أو المساندة علي شكل تقديم التشجيع والتغذية الراجعة وإعطاء المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، ونمط التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران داخل المنصة بعد استجاباتهم للمهام التعليمية وعملية المفاضلة في وجهات النظر المتباينة وتحديد التغذية الراجعة التصحيحية المناسبة المراد تقديمها بعد المناقشة مع الأقران تؤدي في النهاية إلى تطوير اتخاذ القرار المهني. ووفقًا للنظرية البنائية التي أشارت إلى أن التعلم عملية نشطة وإيجابية الطالب خلال المنصة الرقمية في تطوير اتخاذ القرار المهني، وهو ما يمكن تحقيقه التغذية الراجعة التصحيحية بعد المناقشات مع الأقران التي يكون فيها الطالب في حالة نشاط مستمرة ومسئولية عن تقديم التغذية الراجعة المناسبة علي خطوات ومشاركات أقرانه.

الفرض السادس:

تم اختبار صحة الفرض السادس: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس إتخاذ القرار المهني؛ ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية. وباستقراء النتائج – في الجدول(٨) السطر الثالث– يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إتخاذ القرار المهني ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين تصميم أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية، وبالتالي تم قبول الفرض الثالث.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١– نظراً لما اسفرت عنه نتائج البحث، توصي الباحثة بأهمية توجيه أنظار مصممي أنظمة التعلم الإلكتروني إلي تبني أسلوب التقويم (المناقشات)، والتغذية الراجعة التصحيحية (بعد المناقشة مع الأقران)، وذلك لتطوير البيئات التعليمية المختلفة عبر الويب.

٢– نشر ثقافة دمج التقويم الإلكتروني وأساليبه وأنماطه وأدواته المختلفة كاتجاه تدريسي فعال، وتوفير متطلبات تعميمها وتوظيفها في المؤسسات التعليمية.

٣– ضرورة التوجه نحو توظيف المنصات الرقمية التعليمية في المراحل الجامعية المختلفة، وتوظيف منصة Google Classroom في تدريس المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية.

٤– تدريب أعضاء هيئة التدريس علي استخدام المنصات الرقمية ومن ضمنها منصة Google Classroom، ومهارات تصميم واستخدام أساليب التقويم وتوظيف أنماط التغذية الراجعة داخلها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

٥- ضرورة الاهتمام بتنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا في مجال تكنولوجيا التعليم.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة إجراء مزيد من البحوث والدراسات في المجالات التالية:

١- دراسة أثر اختلاف أساليب التقويم الإلكتروني القائم علي الأداء (عمليات – منتوجات – عمليات ومنتوجات) عبر المنصات الرقمية في تنمية مهارات التفكير العليا.

٢- أثر برنامج تدريبي إلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات تصميم وتوظيف أساليب التقويم الإلكتروني.

٣- فاعلية استخدام نمطين من التقويم (تقويم الأقران – التقويم الذاتي) عبر المنصات الرقمية في تنمية مهارات التقويم الجماعي ومهارات التقويم الذاتي لدي طلاب الدراسات العليا.

٤- دراسة حول أنماط التغذية الراجعة من حيث من حيث الدور الوظيفي (الإعلامية – التصحيحية – التفسيرية – التشخيصية) عبر المنصات الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري والتفكير الناقد.

٥- أثر التفاعل بين نمطين التغذية الراجعة من حيث المصدر(الداخلية- الخارجية) والأسلوب المعرفي داخل المنصات الرقمية في تنمية بعض نواتج التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

أنور محمد الشرقاوي(٢٠١٢). *التعلم: نظريات وتطبيقات*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أيمن فوزي خطاب مدكور(٢٠١٤). مصدر التقويم التكويني (المعلم- الأقران- الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكاري في

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر، *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مصر،٢٤(٢)، ١٦٥ – ٢٢٩، مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/699815

بشري إسماعيل أحمد(٢٠١٧). فاعلية الذات البحثية لدي طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٠(١)، ١-٤٨.

حسن الباتع محمد عبد العاطي(٢٠١١). مشاركات الطلاب في منتديات المناقشة عبر الإنترنت وتصوراتهم بشأن استخدامها في دعم دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مصر، ٢١(٤)، ١٦٣-٢١٤، مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/623205

حسن حسين زيتون(٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس : رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة، عالم الكتب.

حسن شوقي علي حسانين، محمد بن علي عوضه الشهري (٢٠١٦). فاعلية استخدام التقويم التكوينى الإلكترونى فى خفض قلق الاختبار والدوافع للانجاز الاكاديمى لدى الطالب المعلم للرياضيات بجامعة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ١٩(٧).

حمدي أحمد عبد العزيز(٢٠٠٨). *التعليم الالكتروني: الفلسفة– المبادئ– الأدوات – التطبيقات*. عمان، دار الفكر.

ربيع عبد العظيم رمود(٢٠١٣).التفاعل بين مستوى التغذية الراجعة(تفصيلية، موجزة) وتوقيت تقديمها بالمقررات الإلكترونية وأثره في التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى طلاب كلية التربية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مصر، ٢٣(٤)، ٧١-١١٣، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/699757

رجاء عبد العليم أحمد(٢٠١٧). أثر التفاعل بين مستوى تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية – تفسيرية) وأسلوب التعلم (سطحي – عميق) في بيئات التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، جامعة القاهرة، ع٣١، ٢٥٣-٣٠٦، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/844446

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

السيد محمد مرعي(٢٠١٤). فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط قائم على اختلاف نوع التغذية الراجعة في إكساب الدعاة مهارات الاتصال الإقناعي. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، مصر، ١٥٧(٣)، ٣٢٩-٣٧٤، مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/649823

شيرين محمد أحمد دسوقي، السيد الفضالي عبد المطلب(٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة علي التحصيل الدراسي وفاعلية الذات في الرياضيات لدي تلاميذ الصف السادس الأبتدائي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٩(٨٠)، ١١٠-١٥٤، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/45863

صلاح الدين علام(٢٠٠٧). *التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠٩). *التعلم الإلكتروني من التطبيق إلي الاحتراف والجودة*. القاهرة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠١٢). *المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها – تقويمها*. القاهرة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

فهيم مصطفي(٢٠٠٥). *مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد: استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار*، القاهرة، دار الفكر العربي.

كمال عبدالحميد زيتون(٢٠٠٨). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري... وبحث إمبريقي*. القاهرة، عالم الكتب.

محمد عبد الحميد (٢٠١٣). *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم*. القاهرة، عالم الكتب.

محمد محمود خليل سعودي، محمد محمد البسيوني. (٢٠٠٣). أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١١٤ (١)، ١٧٩-٢٠١٧، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/229592

مصطفى سلامة عبدالباسط سراج الدين، دعاء عبدالمجيد ابراهيم جعفر(٢٠١٧). اختلاف مصدر التغذية الراجعة فى الشبكات الاجتماعية الالكترونية وأثره على تنمية الأداء المهارى لدى طلاب الاقتصاد المنزلى فى مقرر أدوات وماكينات الحياكة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، ع٧، ٣٥ – ١٠١، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/827420

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

مصطفي عبد السميع، حسن حسيني جامع، محمد علي عبد المقصود، وليد أحمد أبو رية (٢٠١٤). أثر بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، جامعة القاهرة، مصر، ١٩٩، ٢٣١- مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/788555

معاوية محمود أبو غزال(٢٠٠٧). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. ط٢، عمان، دار المسيرة.

منال عبد العال مبارز(٢٠١٤). اختلاف نوع التقويم القائم على الأداء باستراتيجية التعلم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية فى مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ٢٤(١)، ٢٣٩-٢٧٩، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/699789

منال عبد العال مبارز(٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ٢٤(٤)، ١٤٧-٢١٠، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/699853

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني(٢٠٠٩). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة البصرية ضمن صفحات الويب التعليمية والأسلوب المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعلم من مواقع الويب التعليمية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ١٩(٣)، ١٦١-٢٠٥، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/80949

هبة هاشم محمد (٢٠١٧). استخدام منصة Edmodo فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو توظيفها فى تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع٩٠، ٩٩-١٣٩، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/834309:

وليد سالم محمد الحلفاوي، محمود حسن السيد فهمي سلامة العطيفي، مروة زكي توفيق زكي(٢٠١٧). نموذج مقترح لمنصة فنية عبر الويب وقياس فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في التربية الفنية. *المؤتمر العلمي الرابع*

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

والدولي الثاني: التعليم النوعي- تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية ، مج٣، ٥٩٧ – ٦٣٤، مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/868200

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahea, M. (2016).The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students' Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. Journal of Education and Practice, 7(16), 38-41, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105282.pdf

Akbar, F. S. (2017). Corrective Feedback in Written Synchronous and Asynchronous Computer-Mediated Communication, Teachers College, Columbia University Working Papers in Applied Linguistics & TESOL, 17(2), 9-27, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176713.pdf.

Ali, Z. (2015). A Case Study of Tertiary Students' Experiences Using Edmodo in Language Learning. International Journal of Language Education and Applied Linguistics, retrieved from: http://journal.ump.edu.my/ijleal/article/view/462.

Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the Classroom Walls: Edmodo in Saudi Secondary School EFL Instruction, Attitudes and Challenges. English Language Teaching, 8(1), 189-204, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075186.pdf.

Andersen, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education, Bristol: JISC Technology and Standards Watch, 1(1), 1-64, retrieved from: http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf.

Bada, S. O. & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66-70, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/1c75/083a05630a663371136310a30060a2afe4b1.pdf

Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. Electronic Journal of e-Learning, 13(4), 228-236, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062122.pdf.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self–efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6), 641-658, retrieved from: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2007JSCP.pdf.

Benta, D.; Bologa, G. & Dzitac, I. (2014). E- Learning platforms in higher education. Case study, 2nd International Conference

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

on Information Technology and Quantitative Management, ITQM, Procedia Computer Science, (31), 1170- 1176, retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187705091400550X

Bender, T. (2012). Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment. Stylus Publishing, LLC., 2nd ed, Canadian Journal of University Continuing Education, 40(1),1-3.

Bitchener, J., Young, S.& Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. Journal of second language writing, 14(3), 191-205, retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374305000366

Black, A. (2005). The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk. Contemporary issues in Technology and teacher education, 5(1), 5-24, retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/5993/

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5-31, retrieved from: https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf

Blees, I. & Rittberger, M.(2009). Web 2.0 learning environment: Concept, Implementation, Evaluation. PAU Education, European Institute for Prospective Technological Studies, eLearning papers, 15, retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/33975871.pdf.

Boyd, G. M. (2013). Conversation theory. In Handbook of research on educational communications and technology. Routledge, 189-207, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/8209/bfd5343882a3796b2de8f44a310a56e47a30.pdf

Brookhart, S. M. (2017). How to give effective feedback to your students, second edition. ASCD, Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, retrieved from: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf.

Capacho, J. (2017). Assessment of Student Learning in Virtual Spaces, Using Orders of Complexity in Levels of Thinking. Turkish Online Journal of Distance Education, 18(2),179-201, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145321.pdf.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

Chen, W. & Looi, C. K. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. Australasian Journal of Educational Technology, 23(3), 307-326, retrieved from: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/14280/1/AJET-23-3-307.pdf

Chuang, W. C. (2009). The effects of four different types of corrective feedback on EFL students' writing in Taiwan. Dayeh University Bulletin, 4, 123-128, retrieved from: http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_32/07.pdf.

Colace, F.; De Santo, M. & Vento, M. (2003). Evaluating on-line learning platforms: a case study. In 36th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Proceedings of the IEEE, retrieved from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.8445&rep=rep1&type=pdf.

Dagger, D.; O'Connor, A.; Lawless, S.; Walsh, E. & Wade, V. P. (2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to flexible services. IEEE Internet Computing, 11(3), 28-35, retrieved from: http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/27023/service+orientated+e-learning+platforms.pdf?sequence=1

DiCicco, K. M. (2016). The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with learning disabilities, Degree of Master, Department of Interdisciplinary and Inclusive Education, College of Education, Rowan University, retrieved from: https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2583&context=etd

Dowling, S.(2011). Wed-based Learning: Moving from Learning Islands to Learning Environments. The Electronic Journal for English as a Second Language, 15(2), retrieved from: http://tesl-ej.org/pdf/ej58/int.pdf.

Downing, K. J.; Lam, T.; Kwong, T.; Downing, W. & Chan, S. (2007). Creating interaction in online learning: A case study, Journal Research in Learning Technology, Association for Learning Technology, (15)3, 201–215, retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/14125.pdf.

Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T., & Ehmke, T. (2016). The connected classroom: Using video conferencing technology to enhance teacher training. Reflecting Education, 10(1), 70-88, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/43d8/a9dad78ee4ef4c48e47f81ce9d6f827e5598.pdf

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

Dudding, C. C. (2009). Digital videoconferencing: applications across the disciplines. Communication Disorders Quarterly, 30(3), 178-182, retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1525740108327449

Enriquez, M. A. S. (2014). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. De La Salle University, Manila, Philippines, In DLSU Research Congress, 1-6, retrieved from:https://www.academia.edu/19779963/Students_Perceptions_on_the_Effectiveness_of_Using_Edmodo_in_EFL_Classes

Gikandi, J.W., Morrow, D. & Davis, N.E. (2011). Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the literature. Computers & Education, 57(4), 2333-2351, retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511001333

Gomes, B. & Gomes, R. (2011). Platforms to Support e-Learning in Higher Education Institutions. In 2nd International Conference on Education and Management Technology, 119-127, retrieved from: http://www.ipedr.com/vol13/24-T00040.pdf.

Gómez Zermeño, M. G., & Franco Gutiérrez, H. (2018).The use of educational platforms as teaching resource in mathematics. JOTSE: Journal of technology and science education, 8(1), 63-71, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173800.pdf

Graddy, D. (2002). Rhetorical Approach to Assessing Online Discussion. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 173-174, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/6711/

Grant, M. M. & Mims, C.(2009). Web 2.0 in teacher education: Characteristics, implications and limitations. Wired for learning: An educators guide to Web, 2, 343-360, retrieved from: https://www.clifmims.com/documents/Web2.0-in-TchrEd.pdf

Greenberg, A. D. (2009). Mapping the latest research into video-based distance education. Wainhouse Research White Paper, retrieved from: https://www.broadconnect.ca/resource-centre/white-papers/other-solutions-collaboration/navigating-research-on-videoconferencing-based-distance-education.pdf

Harvey, Jasmin (2007). Effective decision making, The Chartered Institute of Management Accountants, United Kingdom,

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

London, retrieved from: http://www.cimaglobal.com/Documents/ImportedDocuments/40_Effective_Decision_Making.pdf.

Hatziapostolou, T. & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system, Electronic Journal of e-Learning, 8(2), 111-122, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895699.pdf.

Hellrung, K. & Hartig, J. (2013). Understanding and Using Feedback A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. Educational Research Review, 9, 174-190, retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000474.

Hmelo-Silver; C. E.; Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. Educational psychologist, 42(2), 99-107, retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520701263368

Horton, W. & Horton, K. (2003). E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers. John Wiley & Sons Publishing, Indiana, ISBN: 0471444588, 591-607.

Hsu, C. M. (2012).The Construction of a Web-Based Learning Platform from the Perspective of Computer Support for Collaborative Design. (IJACSA)International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 3(4), 105-112, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/55f9/c9b9cc4cb688716a5e7c69aff2097b0af91d.pdf

Iftakhar, S. (2016). Google classroom: what works and how?. Journal of Education and Social Sciences, 3(1), 12-18, retrieved from: http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf

Karran, T.; Latomaa, T.; Pohjonen, J.; Ruotsalainen, M. & Pulkkinen, J. (2004). On-line assessment for e-learning: options and opportunities, Centre for Educational Research and Development, University of Lincoln, Lincoln retrieved from: http://eprints.lincoln.ac.uk/1610/1/OuluAssessmentChapterforRepository.pdf

Kartal, E. (2010). Feedback Processes in Multimedia Language Learning Software, French Language Teaching Department, Faculty of Education, Uludag University, Online Submission, 7(4), 53-65, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509945.pdf.

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

Kats, Y. (Ed.). (2010). Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications. IGI Global, retrieved from: https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1855320.

Khaneghah, R. N. (2016). The Efficiency of Different Types of Corrective Feedback on Vocabulary Development of Iranian English Learners: A Comparative Study. International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS), 1(1), 2524-2548, retrieved from: http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/2248

Kumaran, V. S. (2015). Towards formative assessment of e-learners using concept map. International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 5(2), retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/d7df/fc21d8627d37fdbff4a27684cd14e7cf6fc3.pdf

Lang , J.W. & Kersting, M.(2007). Regular Feedback from Student Ratings of Instruction: Do College Teachers Improve their Ratings in the Long Run?. Instructional Science,(35)3, 187–205, retrieved from: http://kersting-internet.de/pdf/Lang_Kersting_online_IS_2006.pdf

Leach, N. (2015). Social Development theory: a case for multilingual tutorials (Mlts) in law. The Independent Journal of Teaching and Learning, 10(1), 51-68, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/274f/48fe59d8b38e4cdc12eb157764afb70412bf.pdf

Lei, S. A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward an introductory research methodology course. Education, 128(4), retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ816957

Love, K. M.; Bahner, A. D.; Jones, L. N. & Nilsson, J. E. (2007). An investigation of early research experience and research self-efficacy. Professional Psychology: Research and Practice, 38(3), 314, retrieved from: https://psycnet.apa.org/record/2007-07614-015

Luque, D.; López, F. J.; Marco-Pallares, J.; Càmara, E. & Rodríguez-Fornells, A. (2012). Feedback-related brain potential activity complies with basic assumptions of associative learning theory. Journal of cognitive neuroscience, 24(4), 794-808, retrieved from: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65362/1/619265.pdf.

Lynch, R.; Seery, N. & Gordon, S. (2010). The formative value of peer feedback in project based assessment. In 3rd International Symposium for Engineering Education, University College Cork, Ireland, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/267551943_THE

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

_FORMATIVE_VALUE_OF_PEER_FEEDBACK_IN_PROJECT_BASED_ASSESSMENT.

MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through online discussions. Educause Quarterly, 23(4), 38-41, retrieved from: http://eac595b.pbworks.com/f/macknight+2000+questions[1].pdf

Marques, B. P.; Villate, J. E. & Vaz de Carvalho, C. (2015). A Proposal to Enhance the Use of Learning Platforms in Higher Education. International Association for Development of the Information Society, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562470.pdf

Mohd Shaharanee, I. N.; Jamil, J.; Rodzi, M. & Syamimi, S. (2016). The application of Google Classroom as a tool for teaching and learning. Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering, 8(10), 5-8, retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/78487287.pdf

Morscheck, M. (2010). The School Library and E-Learning Platforms. International Association of School Librarianship Annual Conference, the 39Th, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518508.pdf.

Mullikin, E. A.; Bakken, L. L. & Betz, N. E. (2007). Assessing research self-efficacy in physician-scientists: the clinical research appraisal inventory. Journal of Career Assessment, 15(3), 367-387, retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069072707301232.

Muslimah, A. (2018). A Survey on the Use of Google Classroom in English Language Education Department of Islamic University of Indonesia, Degree in English Language Education, Department of English Language Education, Faculty of Psychology and Socio-Cultural Sciences, Islamic University of Indonesia, retrieved from: https://dspace.uii.ac.id/handle/123456789/10932

Narciss, S.; Sosnovsky, S.; Schnaubert, L.; Andrès, E.; Eichelmann, A.; Goguadze, G. & Melis, E. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. Computers & Education, 71, 56-76 retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513002662

Ng, W. K. & Kong, S. L. (2008). Training of distance education tutors at Wawasan Open University: One semester later. Quarterly Review of Distance Education, 9(1), 85-96, ISSN 1528-3518 retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/106676/

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

Nicol, D. J. & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self□regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, Studies in higher education, 31(2), 199-218, retrieved from: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf.

Nikolova, M.(2012). Characteristics and Forms of the Electronic Assessment of the Knowledge, Scientific Work at the Russian University, 51(6.2), retrieved from: http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/6.2/6.2-15.pdf.

Owen, L. (2016). The Impact of Feedback as Formative Assessment on Student Performance, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 28(2), 168-175, retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111131.pdf.

Pachler, N.; Daly, C.; Mor, Y. & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. Computers & Education, 54(3), 715-721, retrieved from: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/592754/filename/CAE_Feasst09.pdf

Palloff, R. M.& Pratt, K. (2007). Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom. John Wiley & Sons, retrieved from: https://www.amazon.com/Building-Online-Learning-Communities-Strategies/dp/0787988251

Pangaro, P. (2017). Questions for conversation theory or conversation theory in one hour. Kybernetes, 46(9), 1578-1587, retrieved from: https://www.pangaro.com/published/Pangaro%E2%80%93Conversation_Theory_In_One_Hour-Kybernetes_2017.pdf

Pesare, E.; Roselli, T.; Rossano, V. & Di Bitonto, P. (2015). Digitally enhanced assessment in virtual learning environments, Journal of Visual Languages & Computing, 31, 252-259, retrieved from:https://pdfs.semanticscholar.org/0f7c/9a1ee3c64321c8b67554af66021893ffeca7.pdf

Peterson, C. (2004). Making interactivity count: Best practices in video conferencing. Journal of Interactive Learning Research, 15(1), 63-74, retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/12786/

Piccoli, G.; Ahmad, R. & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

training. MIS quarterly, 25(4), 401-426, retrieved from: https://www.jstor.org/stable/3250989

Race, P. (2014). The lecturer's toolkit: a practical guide to assessment, learning and teaching. Routledge, retrieved from: http://learningforte.com/wp-content/uploads/2015/08/Lectures-in-the-Digital-Age.pdf

Rop, K.V. & Bett, N. (2012). Video Conferencing and Its Appllcation in Distance Learning.Department of Telecommunication and Information Engineering, Jomo Kenyatta University of Agriculture and Technology, Department of Technology, University of Eastern Africa, Baraton, retrieved from: https://www.scribd.com/document/132216022/IP-BASED-SECURITY-ON-VIDEO-CONFERENCING

Scheeler, M. C.; McAfee, J. K.; Ruhl, K. L. & Lee, D. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. Teacher education and special education, 29(1), 12-25, retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/088840640602900103

Shute, V. J.(2008). Focus on formative feedback. Review of educational research. American Educational Research Association, 78(1), 153-189, retrieved from: http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/Shute%202008%20Focus%20on%20formative%20feedback.pdf

Skinner, E. (2009). Using community development theory to improve student engagement in online discussion: a case study. ALT-J, 17(2), 89-100, retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687760902951599

Sorensen, P. (2008). Feedback and Assessment. Malaysian Journal of Distance Education, 10(2), 85-105, retrieved from: http://mjde.usm.my/vol10_2_2008.html.

Suhendi, A. (2018). Constructivist Learning Theory: The Contribution to Foreign Language Learning and Teaching. KnE Social Sciences, 87-95, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/324950046_Constructivist_Learning_Theory_The_Contribution_to_Foreign_Language_Learning_and_Teaching

Tayebi, V.; Tavakoli Ghoochani, H. & Armat, M. (2011). Student and teachers' point of view on feedback and related factors in clinical education at North Khorasan University of medical sciences. Journal of North Khorasan University of Medical Sciences, 3(1), 69-74.

Thien, P. C.; Le Van Phan, N. K. L.; Tho, Q. T.; Suhonen, J. & Sutinen, E. (2013). Applying Edmodo to serve an online distance learning system for undergraduate students in

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

Nong Lam University, Vietnam, In Proceedings of the IETEC'13 Conference, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/260563663_Applying_Edmodo_to_serve_an_online_distance_learning_system_for_undergraduate_students_in_Nong_Lam_University_Vietnam

Vaccaro, N. (2009). The relationship between research self-efficacy, perceptions of the research training environment and interest in research in counselor education doctoral students: An ex-post-facto, cross-sectional correlational investigation, University of Central Florida, http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002511/Vaccaro_Nicole_20090 5_PhD.pdf

Vandewaetere, M.; Desmet, P. & Clarebout, G. (2011). The contribution of learner characteristics in the development of computer-based adaptive learning environments. Computers in Human Behavior, 27(1), 118-130 retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563 210002347

Van Dinther, M.; Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. Educational research review, 6(2), 95-108, retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938 X1000045X.

Weingardt, K.R. (2004).The Role of Instructional Design and Technology in the Dissemination of Empirically Supported.Mannual Based Therapies, Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 313-331, retrieved from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph087.

Wijesooriya, C.; Heales, J. & Clutterbuck, P. (2015). Forms of formative assessment in virtual learning environments. In Twenty-first Americas Conference on Information Systems, retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/d7df/fc21d8627d37fdbff4a 27684cd14e7cf6fc3.pdf

Williams, D.; Ma, Y.; Pedersen, S.& Prejean,L. (2009). Design of a Web-based System to Support Assessment in Virtual Environments for Learning (VEL), University of Louisiana at Lafayette, Texas A&M University Retrieved from: https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings09/2 009/09_60.pdf

Woolley, H.; Bayliss, S.; Peters, M. & Thompson, T.(2015). What are the Features of Effective Feedback?, Oxford Spires Academy Feedback Research Group,

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com

http://www.oxfordspiresacademy.org/download/documents/Feedback-project-presentation-for-research-champion-mtg-nov-2015.pdf

Working Paper on E-Learning Platforms (2017), 61st Meeting, 24-25 April, Washington D.C. (USA), International Working Group on Data Protection in Tele communications, retrieved from: https://epic.org/IWG/workingpapers/e-learning-platforms.pdf

Yuste, R.; Alonso, L. & Blázquez, F. (2012). Synchronous Virtual Environments for e-Assessment in Higher Education, Scientific Journal of Media Education, ISSN: 1134-3478, 159-167, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/264890934_Synchronous_Virtual_Environments_for_e-Assessment_in_Higher_Education

PDF created with pdfFactory Pro trial version pdffactory.com