جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

أثر تنوع أساليب تقويم الأقران في بيئة التعلم التشاركية في تنمية مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي لدى طالبات الدبلوم العام محفظات القرآن الكريم

إعداد

د/ ريم عبد الرحمن آل مبارك

أستاذ مشارك، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مجـــلة كلـــــية التربية – جامعـــة المنصـــورة

العدد 125 – يناير 2024

أثر تنوع أساليب تقويم الأقران في بيئة التعلم التشاركية في تنمية مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي لدى طالبات الدبلوم العام محفظات القرآن الكريم

د/ ريم عبد الرحمن آل مبارك [1]

الملخص:

هدفت الدراسة تنمية مستوى المعرفة الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن من خلال تنوع أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية وبيان أثره على المعتقدات المعرفية والتقييم الذاتي لمهارات التعلم التشاركي وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية وتم توزيعهن على ثلاث مجموعات بلغ عدد المجموعة الأولى (15) والثانية (15) والثالثة (14) وقد درست المجموعة الأولى بأسلوب المناقشة ودرست المجموعة الثانية بأسلوب النقد والمجموعة الثانية درست بأسلوب قوائم المراجعة، وتم ذلك في الفصل الدراسي الأول للعام 1445هـ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي واستبانة مهارات التعلم التشاركي واستبانة المعتقدات المعرفية تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد– قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي وفي استبانة مهارات التعلم التشاركي واستبانة المعتقدات المعرفية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي

الكلمات المفتاحية: المعرفة الرقمية، أساليب تقويم الأقران، بيئات التعلم التشاركية، المعتقدات المعرفية، لمهارات التعلم التشاركي، طالبات تحفيظ القرآن.

[1]**أستاذ مشارك، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**

البريد الالكتروني: Raalmubarak@pnu.edu.sa

Abstract:

Reem Abdul Rahman Al Mubarak

The current study aims to develop digital knowledge among female students of the Higher Diploma in Quran memorization through the diversity of peer assessment methods in participatory learning environments and its impact on cognitive beliefs and self-evaluation of participatory learning skills. The study sample consisted of 44 female students who were chosen intentionally and were distributed into three groups, the number of which was the first group. 15, the second 15, and the third 14. The first group studied using the discussion method, the second group studied using the criticism method, and the second group studied using the checklist method. It was taught in the first semester of the year 1445. The results of the study showed that there were no statistically significant differences (at the level ≤ 05.0) between the average grades of female students. The experimental groups in the post-cognitive achievement test, the collaborative learning skills questionnaire, and the cognitive beliefs questionnaire were attributed to the peer evaluation method (discussion - criticism - checklists) in collaborative learning environments. The results also showed that there were statistically significant differences (at the level ≤ 05.0) between the average scores of the female students in the groups. The experimental method that uses peer evaluation methods (discussion - criticism - checklists) in participatory learning environments in the cognitive achievement test, the participatory learning skills questionnaire, and the pre- and post-cognitive beliefs questionnaire, in favor of the post-application.

keywords: Digital literacy, peer assessment methods, participatory learning environments, cognitive beliefs, participatory learning skills, female students of Quran memorization.

المقدمة:

تشير الأمية الرقمية لمستوى نقص المعرفة والفهم والمهارات المتطلبة لاستخدام التقنيات الرقمية بشكل فعال في الحياة اليومية، ويواجه الأفراد الأميون رقميا" صعوبات في الوصول إلى المعلومات وفهمها واستخدامها كما يعانون من عدم القدرة على التواصل عبر الانترنت والمشاركة الفعالة في العالم الرقمي مما يؤدي إلى حدوث فجوة رقمية بين أولئك الذين لديهم إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا والموارد الرقمية ومن ليس لديهم هذه الإمكانية مما يؤدى إلى تفاقم صعوبة المساواة القائمة في التعليم والتوظيف والاندماج الاجتماعي.

ويعد تعزيز المعرفة الرقمية أمرًا ضروريًا لسد الفجوة الرقمية وتمكين الأفراد من المشاركة الكاملة في العصر الرقمي. ومن الأهمية بمكان بالنسبة للمؤسسات التعليمية والحكومات إعطاء الأولوية لبرامج ومبادرات تنمية المعرفة الرقمية (Wamuyu, P. K. 2017)

وتدعم نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بكليات التدريس وإعداد المعلمين قبل الخدمة على ضرورة إدماج مهارات محو الأمية الرقمية والمعرفة الرقمية في المناهج والدورات الدراسية (Dwivedi et al,.2019)(Abbas et al.,2019) (Mahande et al .,2021) Green)(et al.,2018)

فالعصر الرقمي الحالي يتطلب موارد بشرية على قدر عال من المهارة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحيث تمكنهم تلك المهارات من التكيف مع المتغيرات سريعة التطورات في القرن الحادي والعشرين وتؤهلهم ليكونوا أكثر قدرة على بناء الفرص واستثمارها (منى خليل، 2011)

وهذا ما أشار إليه برنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية والذي دعي إلى ضرورة تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع مراحلها للوصول إلى العالمية من خلال برامج تعليم وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته وتتلاءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتجدد ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة (رؤية المملكة العربية السعودية 2030-2020) مما يتطلب من جميع قطاعات التعليم والتدريب في المملكة أن تعمل على تفعيل الخطط التنفيذية لتحقيق الرؤية من خلال اكساب المتعلمين مهارات الحصول على المعرفة العلمية والتكنولوجية واكتساب المعلومات الأولية في مجال التقنية لمساعدة المتعلمين على الاندماج في التطورات العصرية

ومن أهم تلك المهارات المطلوبة المعرفة الرقمية التي تتضمن قيام الأفراد بالعديد من العمليات التقنية بغرض الاستفادة من النظم والتطبيقات التكنولوجية المتاحة لهم بأقصى درجه من الجودة (محسن دهشان،2014، ص221).

ولتحقيق ذلك لابد من تصميم بيئات تعلم مبنية على المشاركة بين المتعلمين وبناء أنظمة تعليمية قائمة على أساس التعلم الموجه حول المتعلم والمعتمدة على التعلم الفعال المبني على

الادماج الكامل للمتعلمين في عملية التعلم ومنها تقييم الأقران ويُستخدم تقييم الأقران لتعزيز التعلم بوصفه وسيلة فعالة لزيادة تحفيز المتعلمين عن طريق إشراكهم في عملية التقييم ولتشجيع الأقران على مساعدة بعضهم البعض على السيطرة على موضوع التعلم. وقد حظي هذا الأسلوب باهتمام عدد من الجامعات الدولية في السنوات الأخيرة .(Thomas et al., 2011)

ويهدف تقييم الأقران أيضا إلى وصف عمليات التقييم التي تعزز التعلم في المستقبل وتخفف من الصعوبات المتوقع حدوثها. وإلى تحويل المتعلمين من مجرد متلقين للمعارف حافظين لها إلى متعلمين نشطين ومشاركين في عملية تعلمهم وتقييمهم، ومتفاعلين وباحثين ومستكشفين للوصول إلى العلاقات بين الأشياء من أجل توليد معارف جديدة تتسم بالتفكير النقدي والإبداع. (Alzaid et al.,2017).

إن دور التقييم في التعلم هو أكثر من مجرد وسيلة لتحديد الدرجة الكمية المستحقة للطلاب. لقد تطور التقييم ليؤدي دورًا في تعلم الطلاب إذ يمكن لتقييم الأقران أن يساعد الطلاب ليس فقط على تطوير مهارات التفكير النقدى والتحليل، بل أيضًا المهارات المتعلقة بالمحتوى والمهارات التأملية (Beaver, C., & Beaver, S. 2011) ومن الواضح أن تنمية المعرفة الرقمية واستيعابها أمر بالغ الأهمية لمعلمي القرآن المحتملين. ويتطلب التدريس الفعال للقران من المعلم أن يفهم على نطاق واسع وعميق ليس فقط المواد التي سيقوم بتدريسها، ولكن أيضًا التقنيات والاستراتيجيات الرقمية التي سيتعرض لها في الصفوف المستقبلية.

وترى Double et all (2020) إن إجراء تقييم الأقران عبر الإنترنت يمكن أن يقلل بشكل كبير من العبء المتطلب لتنفيذ التقييم كما أنه يمكن إجراء تقييم الأقران بشكل فعال عبر الإنترنت إذ أن العمليات المعرفية التي ينطوي عليها، مثل التقييم والشرح والاقتراح، تحدث بالمثل في البيئات المتصلة بالإنترنت.

وتعد التصاميم التجريبية التي يتم التحكم فيها بعناية والتي تدرس تأثير خصائص تقييم محددة، بدلاً من دراسات "الصندوق الأسود" لفعالية تقييم الأقران، ضرورية لفهم متى وكيف يكون تقييم الأقران فعالاً على الأرجح.(Könings et al. 2019) وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من حيث تعرف أساليب تقييم الأقران الأكثر فعالية لاكتساب المعرفة الرقمية وأيضا" أثر ذلك في اكتساب مهارات التعلم التشاركية وتنمية المعتقدات المعرفية لدى الطالبات.

فليس المطلوب فقط اكتساب المعرفة الرقمية، بل تزيد حاجة الى التعرف على أساليب فعالة تساعد في تكوين أفراد للمجتمع مؤهلين ومسلحين بالقدرات الذهنية والمعارف العميقة وبالمهارات الحياتية حتى يستطيعوا أن يساعدوا المجتمع في نموه وازدهاره والمحافظة على تنافسيته في ظل هذا التطور العالمي. (أحمد الرومي، 2014، ص160) (Marti&Fernandez,2015,p426)

مشكلة الدراسة:

إن إعداد الفرد يتطلب أن يكون متماشيا" مع العصر ومتطلباته التي تعد من أهم أولويتها القدرة على توظيف التقنية في جميع مجالات الحياه العلمية والعملية واستخدام المواقع الإلكترونية والشبكات الاجتماعية لتحقق ذلك مع إدراك مسبق للتعامل الأمثل مع مميزتها وتوخي مخاطرها وسلبياتها وذلك يستدعى التفكير في أبرز الطرق والأساليب التي تدعم عملية التعلم وتعززها وخاصة للفئات العمرية الكبيرة "سنا" وأيضا" لفئة سوف تتواصل مع جميع شرائح المجتمع كمعلمات تحفيظ القران الكريم وقد برزت فكرة الدراسة انطلاقا" من أن التعليم هو المنوط بعملية إعداد الفرد لتفاعل في المجتمع كما يمكن أن يؤدي دورا" محوريا" في تطوير وتعزيز المهارات الرقمية– وقد دعمت العديد من الدراسات كدراسة (الغامدي، 2022) ودراسة (الشايع، 2022) ودراسة (عبدالمجيد، 2016) ودراسة (رميض، 2020) على ضرورة إجراء المزيد من البحوث في مجال معاهد تحفيظ القران الكريم والتي ترتبط بالمعرفة التقنية وأساليب تفعيلها واكتسابها، وأن عملية تطبيق التقنية لهذه الفئة المنوعة في تركيبتها الثقافية والمعرفية والعمرية يتطلب البحث عن أساليب سهلة وممتعة وتحقق الأهداف وهذا ما أكدته دراسة (الوكيل، 2020) حول أهمية تصميم البيئات الإلكترونية على أساليب التعلم القائمة على المناقشة والحوار مثل أدوات التعلم التشاركي وتنوع أساليب تقويم الأقران أما دراسة (يوسف، 2022) فقد دعت الى ضرورة الاهتمام بنشر واستخدام بيئات التعلم القائمة على محررات الويب التشاركية في مرحلة التعليم الجامعي مع تطوير تقديم المحتوى في ضوء أساليب التعلم الحديثة مثل التعلم التشاركي ،وأكدت دراسة (الدسوقي وآخرون، 2018) على ضرورة استخدام بيئة التعلم الافتراضية بما تتضمنه من إمكانيات وأدوات التعلم التشاركي في تحقيق الاتصال والتواصل بين المتعلمين ورفع من مستوى تعلمهم لتحقيق الأهداف المرغوبة.

وقد أوصت دراسة (أبوهند وآخرون، 2021) ودراسة (الجندي، 2021) (عيسى، 2018) (عوض، 2020) بإجراء المزيد من البحوث في مجال التعلم التشاركي وأنماطه وأثر بيئات التعلم الإلكترونية المختلفة في تنمية متغيرات مرتبطة بالجوانب المعرفية والمهارية، ورغم أهمية تنمية المعرفة الرقمية وتطوير مهارات التعلم التشاركي فإن هناك جوانب خفية قد تظهر إذا احسن تصميم بيئات التعلم التشاركي بحيث يمكن تحققها والتركيز عليها كما في دراسة (المرداني وآخرون، 2021) التي دعمت ضرورة تركيز البحوث على المعتقدات المعرفية وكيفية تطويرها من خلال مهام التعلم التشاركي لأنها تنمي لدى المتعلمين قدرات حل المشكلات وتحليل ونقد الأفكار وإصدار الأحكام ومن الدراسات العديدة التي دعت إلى ضرورة التركيز على هذا الجانب دراسة كلا" من (الجبوري وناصر، 2016) دراسة (السيد وآخرون، 2015) و(المومني، 2015) كما أن دراسة كلا" من (Schooner at al ., 2023) (Aisha Younas et al ., 2021) دعت إلى ضرورة دراسة أثر المعتقدات المعرفية في تبني واستخدام التطبيقات الحديثة في التعلم لدورها الأساسي في تفعيل ذلك، وذكرت دراسة (Kits Double at al .,2020) والتي أجريت عام 2019 قلة الدراسات التي تناولت أساليب تقويم الأقران وأن معظمها يركز على التصورات الذهنية لدى المتعلمين لهذه الممارسة دون التركيز بشكل مفصل ودقيق على تأثير أساليبها المختلفة على الأداء

الأكاديمي أو المهارات الأخرى المرتبطة بها مما يستدعي إجراء مثل هذا النوع من البحوث وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

كما تم الشعور بمشكلة الدراسة لدى الباحثة من خلال تدريسها لطالبات دبلوم معاهد تحفيظ القرآن الكريم من ضعف المعرفة الرقمية على الرغم من أنهن قد يكن يمارسن بعض مفاهيمها لكن تغيب صورتها الواضحة والمتقنة عن أذهانهن خاصة بعد اجراء اختبار على (44) طالبة حول المعرفة الرقمية والتي أظهرت مستوى الضعف في هذا الجانب حيث حصلت جميع الطالبات على درجة أقل (30%) من الدرجة الكلية.

رابط الاختبار (https://forms.gle/Cprb37wJQJLWNDhn8).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي لدى طالبات الدبلوم العام محفظات القرآن الكريم، والحاجة لتنمية هذا المستوى من خلال تنوع أساليب تقويم الأقران في بيئة التعلم التشاركية باعتباره من الطرق التي يمكن أن يكون لها أثراً إيجابياً في ذلك.

أسئلة الدراسة:

ما أثر تنوع أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية في تنمية مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي لطالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1-ما التصور المقترح لبناء بيئات التعلم التشاركية الإلكترونية لطالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم؟

2-ما أثر تنوع أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية في تنمية المعرفة الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم؟

3-ما أثر تنوع أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية في تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظرهن؟

4-ما أثر تنوع أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية في تنمية مستوى مهارات التعلم التشاركي لطالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم؟

وللإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع في الدراسة تم صياغة الفروض الآتية.

فروض الدراسة:

1- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة – النقد- قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية.

2- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد- قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي.
3- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية البعدي تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية.
4- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي
5- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي البعدي تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة- النقد- قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية.
6- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي.

أهمية الدراسة:

تستند هذه الدراسة في أهميتها لعدة اعتبارات يمكن إيجازها فيما يأتي:

1-أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يجمع بين المعتقدات المعرفية الرقمية وكيفية توظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية وفقا" لأساليب تقويم الأقران مع ندرة في الدراسات التي تتناول طالبات معاهد إعداد معلمات تعليم القران -حسب حدود علم الباحثة- وهي معاهد رسمية وبعضها لديه طالبات من جميع أنحاء العالم.

2-أنها تساهم في توجيه انتباه العاملين في مجال إعداد معلمات تحفيظ القرآن إلى أنسب أساليب تقويم الأقران في بيئات التعلم التشاركية وكيفية توظيفها في العملية التعليمية لتحقق أهداف جوهرية كإحدى التوجهات التربوية الحديثة ذات الأفضلية مع ندرة في الدراسات التي تتناول أساليب تقويم الأقران اذ تركز معظم الدراسات على نمط التقييم (جماعي فردي) أو (داخل المجموعات أو خارجها) (معلم- متعلمين) -حسب حدود علم الباحثة-.

3-أنها تعد من المحاولات القلائل من نوعها وذلك في -حدود علم الباحثة - التي تسعى لتنمية المعتقدات المعرفية الرقمية لدى طالبات معاهد إعداد معلمات تعليم القران الكريم حيث إن غالبية الدراسات جاءت على مستوى التعليم الجامعي أو العام.

4-أنها توجه الانتباه إلى أساليب تقويم الأقران في بيئات التعلم التشاركية ودورها في رفع مستوى التحصيل وتحقق الأهداف وتنمية مهارات التعلم التشاركي وذلك بتطبيق شروط التعلم وفق ذلك الأسلوب.

5-أنها تتناول أساليب تقويم الأقران في بيئات التعلم التشاركية عبر عدد من تطبيقات web2 والتي قل تناولها في الدراسات السابقة ففي حين ركزت غالبية الدراسات على تطبيقات web2 مثل المدونات والويكي وخلاصة المواقع RSS كأدوات مناسبة للتعليم الإلكتروني التشاركي فإن هذه الدراسة تناولت تطبيقات من أهم تطبيقات web2 والتي تجعل المشاركة على الانترنت أشبه بالمشاركة على أرض الواقع ألا وهي التلجرام والبادلت padlet.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: أثر تنوع أساليب تقويم الأقران في بيئة التعلم التشاركية في تنمية مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشارك.
- الحدود البشرية: طالبات الدبلوم العام محفظات القرآن الكريم.
- الحدود المكانية: جمعية المركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 1445هـ.

مفاهيم الدراسة:

المعرفة: هي كل ما يرسخ في العقل نتيجة التعلم من المواقف والأحداث المختلفة بشكل يحقق الاستفادة منها وقت الحاجة إليها لحل مشكلة ما في ظروف معينة وهي عملية تراكمية تكاملية تتكون من حصيلة الامتزاج بين المعلومات والمدركات (فياض، 2015، ص 15)

المعرفة الرقمية إجرائيا: هي المعلومات التي تبقى في ذهن المتعلمات عن المعارف الرقمية بموضوعاتها المختلفة والتي تشمل الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، التعليم الالكتروني، الحوسبة السحابية، مصادر وقواعد المعلومات الالكترونية، الأمن السيبراني.

أساليب تقويم الأقران: استخدام المتعلمين للمحكات على أعمال أقرانهم وتزويدهم بالتعليقات أو الدرجات أو الاثنين معا" كجزء من هذه العملية مما يساعد المتعلم على القيام بدور فعال في إدارة عملية التعلم الخاصة بهم من خلال التنظيم الذاتي لما يتجه لهم من مراقبة وضبط أعمالهم باستخدام التغذية الراجعة من مساهمات الأقران في مجموعات العمل التعاونية أو التشاركية

إجرائيا": هو تقييم المتعلمات لبعضهم البعض في المهمات التعليمية المختلفة داخل بيئات التعلم التشاركية باستخدام الدرجات وأحد أساليب التقييم الآتية (المناقشة- النقد -قوائم المراجعة)

الإطار النظري:

المعرفة الرقمية:

تعد المعرفة الرقمية جزء" أساسيا" من التحول الرقمي الذي يشهده العالم اليوم.

ويعرفها الفتلاوي والشمري بأنها: المعلومات المتفاعلة مع التكنولوجيا التي يزداد تأثيرها بشكل متسارع بتراكم الخبرات (2021).

والمعرفة الرقمية كما وردت في ويكبيديا العربية هي قدرة الفرد على العثور على المعلومات وتقييمها وتكوينها والاستفادة منها خلال مختلف المنصات الرقمية والوسائط الأخرى والكتابات.

ويدعم ذلك تعريف المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو) للمعرفة الرقمية بأنها: مجموعة من المهارات والخبرات تمكن الفرد من استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية في حياته اليومية.

وتنقسم المعرفة الى قسمين هما:

1- المعرفة الصريحة والتي تكون مخزنة في المستندات والوسائط المادية.
2- المعرفة الضمنية والكامنة والتي تكون مخزنة في عقول أصحابها وتظهر من خلال القدرات والكفاءات، ولكن لا يتم التعبير عنها (عطا المنان ، 2017)

وتتضمن المعرفة الرقمية مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية في حياته اليومية كما وردت في منظمة اليونسكو وتتضمن:

مهارة التكنولوجيا الأساسية: مثل معرفة كيفية تشغيل الجهاز واستخدام التطبيقات الأساسية.

مهارة البحث والتقييم: مثل القدرة على العثور على المعلومات ذات الصلة وتقييم صحتها.

مهارات الاتصال والتعاون: مثل القدرة على إنشاء محتوى رقمي ومشاركة المعلومات مع الآخرين

مهارات الإبداع والابتكار: مثل القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية لإنشاء حلول جديدة للمشاكل (اليونسكو، 2023)

وقد تم تطبيق هذه المهارات في الدراسة من خلال تناول موضوع تحقق مهارة التكنولوجيا الأساسية مثل معرفة كيفية استخدام محركات البحث وتطبيقات و wab2 في التعلم والوصول الى المعرفة، ومهارة البحث والتقييم من خلال استراتيجية البحث والتي تتطلب من الطالبة البحث عن المعلومات بشكل أسبوعي مع تقييم إجابات زميلاتها للوصول الى فهم مشترك للمعرفة وفي داخل المجموعة وخارجها، اما مهارات الاتصال والتعاون: فقد تمثل في تعاون الطالبات أثناء الإجابة على المهام وتلخيصها ورفعها على موقع البادلت لمشاركة الآخرين المعلومات وبخصوص مهارات الإبداع والابتكار فظهرت في البحث عن حلول للمهام المطلوبة وطرح الأمثلة التقنية عليها لعلاج المشكلات المتعددة أو تطوير التعليم والتدريس في مجال تحفيظ القرآن.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المعرفة الرقمية دراسة (Rahmi, U.et al.,2022) والتي بعنوان النموذج الأولي لنظام دعم التعلم المدمج لتحسين المعرفة الرقمية لمعلم ما قبل الخدمة وتهدف هذه الدراسة إلى إنتاج نموذج أولي لنظام دعم التعلم المدمج الذي يمكنه تحسين المعرفة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة. تم إجراء هذا البحث في جامعة نيجيري بادانج وبدأ بتحليل احتياجات (168) طالبًا لتطوير نموذج أولي للتعلم المدمج. تم اختبار النموذج الأولي على ستة خبراء وستة محاضرين وستة طلاب في الاختبار المحدود و(50) طالبًا في مرحلة النشر. واستخدمت أداة جمع البيانات الملاحظة والاستبانات. وقد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي. أظهرت النتائج أن صلاحية نظام دعم التعلم المدمج لتحسين المعرفة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة كانت في فئة صالحة للغاية. تساهم نتائج هذه الدراسة في تطوير المعرفة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة من خلال دمج مهارات القراءة والكتابة الرقمية في نظام دعم التعلم المختلط الذي يتضمن خطط الدروس والمحتوى والأنشطة على نظام إدارة التعلم بالإضافة إلى التقييمات القائمة على القراءة والكتابة الرقمية وتتفق معها في المنهج المستخدم دراسة (الجبر،2020) والتي بعنوان دور برامج التعليم المستمر في محو الأمية الرقمية بالمملكة العربية السعودية وتمثلت عينة البحث في (498) من المستفيدات من البرامج و (62) من المدربات وأظهرت النتائج اتفاق المتدربات على دور برامج التعليم المستمر في نشر المعرفة الرقمية وتعزيزها وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية من دعم المعرفة الرقمية من خلال برامج وتطبيقات التعلم التشاركي وتوظيف أساليب تقييم الأقران في ذلك اما دراسة (الفتلاوي والشمري، 2021) فتهدف الى التعرف على مستوى المعرفة الرقمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية جامعة واسط بحسب القسم الذي يدرسون فيه وتم اعداد استبانة طبقت على (374) طالباً وطالبة من جامعة واسط وأظهرت النتائج وجود معرفة متوسطة لدى الطلاب في المعرفة الرقمية ولكن تتطلب دعمها من خلال برامج تدريبية.

وفي دراسة (عطا،2017) ركز على أثر البيئة الرقمية في دعم مجتمع المعرفة وتم تطبيق الدراسة على 35 فرد من العاملين في المكتبة الوطنية في السودان وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن التصميم الجيد للبيئات الرقمية يساعد في دعم مجتمع المعرفة وتنميته وتطويره ولذلك أوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور البيئة الرقمية في بناء مجتمع المعرفة من خلال تطوير الخطط وابتكار الاساليب اللازمة لذلك وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية من توظيف البيئات الرقمية لتنمية المعرفة الرقمية.

تقييم الاقران:

هو نمط من تصميم التقييمات المتمركزة حول المتعلم ورفاقه وهو نوع من التقييمات التعاونية تتم من خلال نشر معايير تقييم تسعى المجموعة لتطبيقها على كل متعلم داخلها بحثا" عن مدى اقترابه من الأهداف الموضوعة أو ابتعاده عنها وفي أبسط أشكالها يمكن أن تتم من خلال تعليقات المتعلمين على أداء بعضهم البعض وهي تقييمات واضحة سهلة التطبيق من خلال المنصات الإلكترونية المختلفة ويمكن للطلاب أثناء التقييم استخدام سلم التقدير والذي يتضمن معايير موضوعة من قبل المعلم يستخدمها الطلاب لتقييم بعضهم البعض بشكل علمي وموضوعي (conlon.2011)

ويقصد بها مراجعة الأقران وفيها يتم تقييم عمل المتعلمين بعضهم البعض بناء" على معايير وضعها المعلم أو اتفقت عليها المجموعة ويمكن استخدام تقييم الأقران لتوفير وقت المعلمين وتحسين فهم المتعلمين للمواد الدراسية Alzaid,j.m.2017)

ويعد أسلوب تقييم الأقران أحد أساليب التقويم البديل الذي يعد جزءا" من بنية المنهج التعليمي الهادف الى تقييم جوهري وليس جزء" دخيلا" هدفه تحديد تقدير أو درجة. وأسلوب تقييم الأقران هو أحد أساليب التقويم البديل والذي يتضمن قيام كل متعلم بتقييم أعمال أقرانه من حيث الجودة أو الدقة أو الملائمة مما ينمي ثقافة التعاون لدى المتعلمين والثقة واحترام وجهات النظر(حماد، 2021)

ومن أهم خصائص أساليب تقييم الأقران:

-أن يتم التقييم من متعلمين في مستويات تعليمية متماثلة أو متطابقة مثل (طلاب صف أول أو ثاني...) أو متعلمين يدرسون محتوى أو مقرر محدد.

- كما يتطلب تقييم الأقران التواصل إما كتابيا" أو شفهيا" أو عبر الانترنت للملاحظات المتعلقة بالمهمة (Zulliger et al., 2022)

وتتم عملية تقييم الأقران أو مراجعة الأقران بتقييم عمل الزملاء بعضهم البعض بناء "على معايير المعلم أو مجموعة من المعايير ويمكن استخدام تقييم الأقران لتوفير وقت المعلمين وتحسين فهم المتعلمين للمواد الدراسية. ويمكنه أيضا" تشجيع التعاون بين الطلاب بدلا" من المنافسة على الدرجات ويؤدي تقييم الأقران إلى تحسين جودة العمل ونتائج التعلم من خلال تحفيز التفكير الذاتي والتفكير النقدي والتعليقات البناءة بالإضافة إلى أنه يعزز ثقافة التعاون والثقة والاحترام المتبادل عن طريق تقدير وجهات نظر وخبرات الأقران المتنوعة كما يعزز ويحفز المتعلمين ويمكنهم من تحديد نقاط قوتهم وإنجازاتهم ومجالات التحسين (Alzaid,j.M.2017)

وهناك أساليب متعددة لتقويم الأقران منها طرح التساؤلات والمناقشات الصفية وقوائم المراجعة واجتماعات الاقران (علام، 2004) ومنها عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش، وتقديم الأعمال الجماعية للمناقشة. (زيتون، 2007)

كما أن مستويات مشاركة المتعلمين في تقويم الأقران تنقسم إلى ثلاثة مستويات وهي: المستوى الأول حيث يطلب من المتعلمين استخدام محكات أو إجابات محددة من قبل المعلم لتقويم أداء أو مهارات أقرانهم وتسمى (قوائم المراجعة) وفي المستوى الثاني يشجع المتعلمين على المناقشة والتفاوض والتفكير في الإجابات التي يمكن أن تكون مناسبة قبل التقويم الفعلي وتسمى (المناقشة) المستوى الثالث ويطلب فيه من المتعلمين التحليل النقدي وتوضيح نقاط القوة والضعف وتسمى (النقد) وقد تم تطبيق المستويات الثالث في الدراسة الحالية(Flachikov,2005)

والمناقشة هي أحد أساليب التعلم النشط التي تساعد المتعلمين على التفاعل بشكل لفظي أو كتابي بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلم والمعلم وذلك من أجل اكتساب مجموعة من

المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها حيث تساعد على تعميق الفهم وتنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي (سعادة ،2006)

قوائم المراجعة وتشتمل على قائمة من الأفعال التي يرصدها المتعلم أو المعلم في أثناء التنفيذ والإجابة عنها بنعم أو لا أو ما يدل عليها وهي تساعد المتعلمين في فحص أعمالهم وتقييمها والتعرف على مدى توفر العناصر الأساسية فيها (أبوخليفة وخضر، 2011)

النقد هو أسلوب تقويم يتيح للمتعلمين عرض أعمالهم أمام زملائهم مع توضيح ما يحاولون تحقيقه وكيف يفعلون ذلك ويقدم أقرانهم تغذية راجعة مفصلة لهم (عبد الحميد، 2006)

وينقسم النقد إلى نوعين هما النقد البناء الموضوعي الذي يقدم فيه الملاحظات الهادفة الى تحسين الحال وإبراز نقاط القوة والضعف وتقديم النصح لعلاجها. والنقد الهدام والذي يركز فيه على السلبيات ويتم تجاهل الإيجابيات أو المبالغة في المدح مع التركيز فقط على الجانب الإيجابي (سويدان، 2022)

ولتقييم الأقران مزايا عديدة يعد من أبرزها أنه يتيح للمتعلم الاطلاع على خصائص الأعمال الجيدة للزملاء ويعطي مجالا" لتجويد التكاليف المقدمة ويزود بتغذية راجعة من خلال مقارنة أدائه بأداء الأخرين ويساعده على تثبيت التعليم وفهم المادة العلمية. كما يشرك المتعلم في عملية التقييم يحوله الى متعلم نشط في العملية التعليمية ويطور قدراته في الحكم الموضوعي وينمي تفكيره الناقد بالإضافة إلى أنه يطور حس المسئولية والاستقلالية لدى المتعلمين من خلال إتاحة الفرصة له لتحمل مسئولية إصدار الحكم على الآخرين وأيضا" تحمل مسؤولية تعلمهم. كما يعزز إحساس المتعلم بالعدالة من خلال الاطلاع عن قرب على أسس عملية التقييم ومعاييرها وأيضا "ينمي قدرة المتعلمين على الإقناع والتفسير وبطور مهارتهم فى القراءة والكتابة والاستماع أثناء التقييم ويؤكد كلا"(Beaver, C., & Beaver, S. 2011) من أن تقييم الأقران كتابيا" يساعد المتعلمين على أن يصبحوا واعين لما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يمكنهم فعله وما لا يمكنهم فعله، وربط معرفتهم السابقة بما يدرسونه، وتلخيص معلوماتهم المعرفية وإعطاء المعلمين رؤى حول فهمهم، وإثارة أسئلة حول أفكار جديدة، والتفكير في ما يعرفونه. ويطور لدى المتعلم مهارات التفكير العليا (التحليل، التصنيف، الاستنتاج) ويساعده على فهم المادة بشكل أعمق. كما ينمي القيم الشخصية لدى المتعلمين كاحترام الرأي والرأي الآخر وتقدير الأفكار الموضوعية واحترام الذات وتقديرها (علام ،2009) (عبود،2014)

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مميزات التقييم بالأقران منها

الدراسة التي أجرها.(Li, L., & Gao, F. 2016) وكانت بعنوان أثر تقييم الأقران في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة قبل الخدمة نحو الكتابة وتقييم الرياضيات في جامعة ويسترن أوريغون طُلب من الطلاب في المجموعة التجريبية القيام بسلسلة من تمارين تقييم الأقران خلال الدورة، في حين لم يفعل ذلك طلاب المجموعة الضابطة. لوحظت تغييرات إيجابية ذات دلالة إحصائية في مجموعة متنوعة من تصورات المجموعات التجريبية، ولا سيما الاعتقاد بأن الكتابة عن

الرياضيات ستساعدهم على تعلم الموضوع بشكل أفضل، وأن تقييم الأقران يمكن أن يساعدهم على زيادة عمق معرفتهم حول الموضوع، وأنهم سيصبحون في النهاية جيدين في كتابة الجمل والفقرات حول الرياضيات.

أما دراسة.(Double at al., 2020) تأثير تقييم الأقران على الأداء الأكاديمي فقد اعتمدت الدراسة على مراجعة الدراسات السابقة (54) دراسة تجريبية وشبة التجريبية على أثر تقييم الأقران في التحصيل الدراسي والتعلم الذاتي للطلاب في المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية وتشير النتائج إلى أن فعالية تقييم الأقران كانت قوية بشكل ملحوظ عبر مجموعة واسعة من السياقات. توفر هذه النتائج الدعم لتقييم الأقران كممارسة رسمية.

وفي دراسة (Beaver, C., & Beaver, S., 2011) بعنوان: أثر تقييم الأقران على أداء المشروع لدى الطلاب في مستويات التعلم المختلفة. بحثت هذه الدراسة في كيفية تأثير تقييم الأقران ومستويات تعلم الطلاب على أداء مشروعات الطلاب باستخدام التصميم العاملي ثنائي الاتجاه بحيث تقييم المجموعة التجريبية الأقران عبر الإنترنت أما المجموعة الضابطة فيتم التقييم بطريقة المناقشة. شارك في هذه الدراسة شبه التجريبية (130) طالبًا من طلاب كليات إعداد المعلمين. تم قياس مستويات تعلم الطلاب وتقسيمها إلى مستويات منخفضة ومتوسطة وعالية وفقًا لجودة مسودة خطط الدروس الخاصة بهم. وأظهرت نتائج تحليل البيانات إلى أن تأثير تقييم الأقران على مشروع خطة الدرس للطلاب يختلف وفقًا لمستويات تعلم الطلاب. حيث أظهر الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط تحسنًا ملحوظًا في الأداء مباشرة بعد دمج نموذج تقييم الأقران، يبدو أن النموذج كان له تأثير أقل على أداء الطلاب ذوي التحصيل العالي.

أما دراسة (Zulliger, S at al.,2022) فقد هدفت إلى تحديد مدى جودة تقييم الأقران والتقييم الذاتي في تعليم الرياضيات اليومي وما إذا كان الطلاب يستفيدون منه من حيث الإنجاز وعملية التعلم. تم تسجيل درسين حول القسمة بالفيديو وتقييمهما لتحديد جودة التقييم الذاتي والأقران. شارك في الدراسة (634) طالبًا من فصول الصف الرابع الابتدائي في سويسرا الناطقة بالألمانية وأكملوا اختبار الأداء في القسمة. ولم تظهر التحليلات متعددة المستويات أي تأثير عام لجودة تقييم الأقران أو التقييم الذاتي على الأداء. ومع ذلك، كان التقييم الذاتي عالي الجودة مفيدًا للطلاب ذوي الأداء المنخفض، الذين استخدموا مجموعة أكبر من استراتيجيات الحساب، مما ساعدهم على الأداء بشكل أفضل. وهذا ما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية من رفع جودة التعلم وخاصة مع تدنى مستويات الطالبات.

هدفت دراسة (Alzaid, J. M.,2017) معرفة أثر تقييم الأقران في عملية تقييم الطلاب .والفرضية التي تقوم عليها هذه الدراسة هي أن التقييم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم، التي من الأهمية أن تؤدي دوراً مهماً في النموذج التعليمي وتدعم الدراسة الحالية أهمية استخدام تقييم الأقران كأداة لإشراك الطلاب في عملية التقييم، وتوضيح دور تقييم الأقران في تعزيز تعلم الطلاب من خلال المشاركة الفعالة للطلاب وتحملهم مسؤولية تعلمهم، وتنويع نطاق التقييم من خلال الأطر

النظرية والمنهجية للوصول إلى الفهم. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقييم الأقران لبعضهم البعض، وكذلك بين تقييم الأقران والتعلم.

بيئات التعلم التشاركية:

هي بيئة على شبكة الانترنت لإنشاء وتنظيم هيكل غير تزامني لأنشطة تشاركية ودمجها في الموقف التعليمي لكل المواد التعليمية على جميع المستويات، كما أنه نظام على شبكة الانترنت يهدف الى إعادة خلق وهيكلة الأنشطة التعليمية في نماذج الاستراتيجيات التعليمية التشاركية المختلفة وإنشاء وتحليل قاعدة بيانات مشتركة يمكن الوصول إليها من قبل جميع المشاركين (Edutech Wiki,2011)

ويذكر Haron(2017) أن بيئة التعلم التشاركي عبارة عن نظام قائم على استخدام أدوات دعم تشاركية عبر شبكة الانترنت تحل هذه الأدوات محل بعض الخصائص الإيجابية لبيئة التعلم التقليدية وجها" لوجه حيث تسمح للطلاب بالتفاعل والتشارك مع بعضهم البعض.

ويمكن الإشارة إلى بيئة التعلم التشاركي باعتبارها البيئة التي تقوم على تعلم اثنين من المتعلمين أو أكثر بشكل جماعي وحل المشكلات الجماعية ويتضمن التعلم التشاركي عمل المتعلمين بشكل جماعي دون الإشراف الفوري من المعلم على الجماعات الطلابية الصغيرة التي يشارك فيها المتعلمين بشكل تعاوني لإنجاز المهام الدراسية حيث يتضمن المشاركة المتبادلة في البيئة التعليمية ويتم اعتبار التشارك بمثابة النشاط المتناسق المتزامن الناتج عن الجهود المستمرة لبناء المفاهيم المشتركة حول حل المشكلات ،لذا تساعد بيئة التعلم التشاركية على تعزيز الأداء المعرفي والعلاقات الاجتماعية والجوانب المعرفية لدى الطلاب(Ravinder.R.,2017)

وتتميز بيئة التعلم التشاركية بالتداخل الإيجابي الذي يتضمن التزام المجموعات الطلابية بالاعتماد على بعضهم لتحقيق الأهداف والمحاسبية الفردية التي تتضمن تحمل المتعلم في المجموعة مسؤولية مشاركة الأعمال من أجل تعزيز الجودة في التعلم والتفاعل المباشر الذي يقوم على التواصل وتقديم التغذية الراجعة والتشجيع واستخدام المهارات التعاونية القائمة على بناء الثقة والقيادة وصنع القرار والتواصل وإدارة الصرعات والمعالجة الجماعية التي تتضمن تحديد الأهداف وتقييم الدوري (Babu et al.,2017)

وبيئة التعلم التشاركية تتميز بمرونتها حيث يمكن للمتعلمين الوصول إلى المحتوى في أي مكان وفي أي زمان كما أنها تدعم التفاعل مع المحتوى من خلال وجهات تفاعل سهلة الاستخدام والمشاركة ولها عدد من الأدوات والتي تتمثل أبرزها في الشبكات الاجتماعية والمنتديات التعليمية (أبوهاشم وآخرون، 2016) كما أن متطلبات بيئات التعلم التشاركية تتمثل في المتطلبات البشرية التي يمثلها المعلم والمتعلم والمتطلبات تكنولوجية التي تشمل الأدوات والأجهزة وكل منها يرتبط بعدد من المهام والشروط المرتبطة بدوها في بيئات التعلم التشاركية (السيد،2016)

مهارات التعلم التشاركية:

هي قدرة المجموعات التشاركية على أداء مهمة معينة أو تحقيق أهداف مشتركة مخطط لها في الوقت المحدد بكفاءة باستخدام تكنولوجيا التواصل الفعال والعمل في مجموعات وحل المشكلات وتطوير المهارات الحياتية نتيجة عملية التشارك بين المتعلمين (البياع،2015)

ومهارات التعلم التشاركي هي مجموعة المهمات التي يحتاجها المتعلم لكي يتواصل ويتفاعل مع مجتمعه والمجتمع الخارجي من خلال التكنولوجيا الحديثة (الغول، 2012).

ويُعرفها (الفار، 2012، 220) بأنها "المهارات المطلوبة من الطلاب في نظام تعلم الكتروني تشاركي، والتي تمثل المعرفة الشخصية من أكثر من منظور منها مهارات القراءة والكتابة من خلال الحاسوب واستخدام التكنولوجيات والاتصال الفعال وتقييم الذات والتعاون والتشارك مع الآخرين والبحث والتعامل مع المصادر الالكترونية".

أي أن مهارات التعلم التشاركي هي القدرات التي ينبغي توافرها في المتعلمين لإتمام عملية التعلم التشاركي بنجاح والتي ستسهم بدورها في تحقيق مخرجات وأهداف التعلم المطلوبة وتتضمن هذه المهارات ثلاث مستويات:

مهارات عقلية (مثل حل المشكلات واتخاذ القرار– التفكير الناقد– معالجة الأفكار)

مهارات تكنولوجية (مثل استخدام أدوات الويب 2.0، والمدونات والويكي، شبكات التواصل الاجتماعي ...)

مهارات اجتماعية (مثل التواصل ، التفاوض، إبداء الرأي، احترام آراء الآخرين...)

وقد اتفقت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتعلم الالكتروني التشاركي على مهارات التعلم التشاركي التي يجب تنميتها لدى المتعلمين وأهمها: (البياع، 2015، 174) (Mansilla; Costaguta & Missio, 2014, 59–60) :

- الاتصال والتواصل مع الآخرين.
- العمل مع الآخرين في فريق.
- استخدام التكنولوجيا والإعلام الاجتماعي.
- تكوين علاقات مع الزملاء والمعلمين.
- حل المشكلات بالتعاون مع الآخرين واتخاذ القرار.
- التفاوض وعرض وجهة النظر.
- إدارة العواطف والدوافع والسلوكيات من خلال الذات والآخرين.
- بناء الثقة وإدارة وحل الصراع والنزاع.

- تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية.
- الاستعداد والقيادة والحزم.
- النقد وتقبل الاختلاف مع الآخرين.

ويُضيف كلٌ من (Basheri; Munro; Burd & Baghaei, 2013,62) مهارات التعلم التشاركي كالآتي:

- التخطيط والتقديم Introduce & Plan: عرض زملائك وخطة العمل في وقت مبكر قبل بداية التعاون.
- الاخبار Inform: توجيه الحوار عن طريق توفير المعلومات.
- الطلب Request: طلب المساعدة في حل المشكلة، أو في فهم تعليق زملائه في الفريق.
- الحفاظ على Maintain: دعم التماسك ومشاركة الأقران في مجموعة.
- الاعتراف Acknowledge: اتفاق على تعليق زميله في الفريق
- الجدال Argue: تعرف السبب حول الاقتراحات التي يقدمها الزملاء في الفريق.
- التحفيز Motivate: تقديم ردود فعل إيجابية.
- التعارض Disagree: الاختلاف مع التعليقات أو الاقتراحات التي يقدمها أعضاء الفريق.
- المهمة Task: تحويل التركيز الحالي للمجموعة إلى مهام فرعية جديدة.
- المهمة خارج العمل Task off : تعني المناقشة خارج العمل.

وفي ضوء استقراء بعض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات التعلم التشاركي فإن مهارات التعلم التشاركي التي تم تنميتها في هذه الدراسة كالآتي (1) مهارة التفاعل مع الآخرين وتشمل قراءة تعليقات الزميلات وتقبل النقد من الآخرين المشاركة في النقاش والحوار والالتزام بقواعد المناقشة وتقبل واحترام اراء الزميلات،(2) مهارة معالجة الأفكار من خلال القدرة على عرض فكرة الموضوع والربط بين الأفكار والتعرف على نقاط القوة والضعف مع صحة كتابة الجمل والمفردات وعرض الموضوع بشكل متسلسل ومنطقي ومبدع والتواصل كتابيا" والرد على التعليقات (3) مهارة تنفيذ المهام التشاركية من خلال تلخيص الأفكار الرئيسة للموضوع وتقديم أفكار جديدة و مبدعه للموضوع وجديدة تحليل الأفكار ونقدها وتقييمها.

ومن الدراسات التي تناولت بيئات التعلم التشاركي:

دراسة (الفار وآخرون، 2020) التي هدفت استخدام مدونة تعليمية إلكترونية لتنمية مهرات التعلم التشاركي وجودة المنتج: دراسة تطبيقية على طلاب الدراسات العليا وتكونت عينة الدراسة من (20) طالب وأظهرت النتائج تفوق التطبيق البعدي لبطاقة تقييم جودة الانتاج على التطبيق البعدي

مما يشير إلى فعالية المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث وأيضا لبطاقة العمل التشاركي وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في توظيف بيئات التعلم التشاركية.

وتتفق أيضاً معها دراسة (أبو هند وآخرون، 2021) التي هدفت تطوير بيئة تعلم تشاركية سحابية قائمة على حل المشكلات وأثره في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم التشاركية وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وأيضا وجود فرق لصالح التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مشاركات الطلاب ودرجة التمكن 90% لصالح المجموعة التجريبية وقد بلغ عدد أفراد العينة (50) طالب وطالبة وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في توظيف بيئة التعلم التشاركية وتقييم مهارات التعلم التشاركي وتختلف في الأساليب المتبعة حيث اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب تقييم الأقران.

أما دراسة (إبراهيم، 2017) فقد هدفت تصميم بيئة لتعلم الإلكتروني التشاركي القائم على التدوين الصوتي وأثرها على تنمية مهارات تصميم وإنتاج البرامج الإذاعية وتنمية التفكير الناقد لدى طلال كلية التربية النوعية وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق لصالح التطبيق البعدي لكل من الأخبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة واختيار التفكير الناقد.

وقد سعت دراسة (يوسف، 2022) إلى قياس أثر التفاعل بين مستوى تنظيم المحتوى (المصغر والموسع) ونمط الكتابة التشاركية (المقيدة / الحرة) بمحررات الويب التشاركية على تنمية مهارات البرمجة لدى طب تكنولوجيا التعليم وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين.

أما دراسة (الدسوقي، وآخرون، 2018) فقد هدفت تصميم بيئة تعلم افتراضية (بيئة الواقع الافتراضي شبه الانغماسية) وتحقيق الاستفادة منها في العمية التعليمية وأثرها في تنمية مهارات اتواصل الإلكتروني وتكونت عينة الدراسة من 60 طالب وطالبة من تخصص تكنولوجي التعلم، وأظهرت النتائج أثر بيئة الواقع الافتراضي شبه الأنغماسية تأثيراً كبير في قيمة التوصل الإلكتروني.

وقد سعت دراسة (الجندي، 2021) إلى قياس تأثير نمط المعالجة باستراتيجيات التدريب التشاركي لمتمايز في تنمية مهارات الاتصال والكفاءة الرقمية لتطبيقات الأندرويد لدى معلمي التعليم الأساسي وأظهرت النتائج وجود فرق صالح التطبيق البعدي في اجانب المعرفي وأدوات الاتصال الإلكتروني ولا يوجد فرق في الاتجاه.

أما دراسة (عيسى، 2015) فقد هدفت إلى قياس أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي المعتمدة على التعلم الإلكتروني التشاركي على التحصيل الدراسي ومهارات استخدامها لدى طلاب كية التربية بجامعة بيشة وأظهرت النتائج عدم وجود فرق لصالح التطبيق ابعدي للمعلومات المعرفية والمهارات الأدائية لصالح المجموعة التي تدرس باستخدام أم الويكي وأكدت

الدراسة على ضرورة إتاحة الأنشطة المتنوعة التي تحفز على اكتساب مهارات اتعلم التشاركي لطلاب وهذا ما تحققه الدراسة الحالية.

وركزت دراسة (علي وآخرون، 2018) على التفاعل بين الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين في بيئة تعلم تشاركية وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لطلاب تكنولوجيا التعليم وتم تطبيق الدراسة على (100) طالب وطالبة من قسم تكنولوجيا التعليم وأظهرت النتائج وجود فرق لصالح المجموعة التجريدية ذات الدافعية المرتفعة المتروية.

أما دراسة (أبو الدهب وآخرون، 2020) فقد ركزت على تصميم بيئة تدريب تشاركية قائمة على نمطي الاستقصاء الحر / الموجه وأثرها على تنمية بعض كفايات إدارة البيانات الضخمة Data Big لدى اختصاصي المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (44) اختصاصي وأشرت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل المعرفي أما الأداء المهاري فقد تفوقت المجموعة في نمط الاستقصاء الموجه.

أما الدراسة التي ركزت على بناء معايير بيئات التعلم التشاركية والتي تم مراعاتها أثناء اختيار وتصميم المهام في الدراسة الحالية كانت دراسة كلاً من:

(الشحات، 2019) وكانت بعنون معايير تصميم التعلم التشاركي الإلكتروني المتمايز لدى طلال تكنولوجيا التعليم وقد أسفرت النتائج عن الوصول إلى ثمانية معايير يترفع منها أربعة وخمسون مؤشر، وأما دراسة (الحسيني، 2021) قد توصلت إلى ثمان معاير وستة وسبعون مؤشر تم اختيار مدى تطبيقها في تطوير وتصميم بيئت اتعم الإلكتروني عبر الجوال (الفردية – التشاركية) القائمة على محفزات الألعاب .

الأسس النظرية للدراسة الحالية:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدة نظريات نابعة من طبيعة ومتغيرات البحث الذي تناول أساليب تقويم الاقران وبيئات التعلم الالكترونية التشاركية وتشمل:

النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي ركزت هذه النظرية على أن الافراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية ومن أهم الأساس التي تقوم عليها النظرية أن:

- التركيز على أن يكون الفرد متعلما" اجتماعيا" فالفرد لا يتعلم فقط المعرفة، ولكن أيضا" يكتسب مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به
- التأكيد على ضرورة تشجيع الحوار والنقاش بين المتعلمين وأقرانهم وبين المتعلمين والمعلم في إطار من العمل الموجه
- التركيز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي إذ أن التعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبنى على التفاعل الاجتماعي (عثمان وآخرون، 2017)

- وهناك العديد من نماذج تصميم التعليم من منظور البنائية الاجتماعية ويعد من أبرزها نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لفيجوتسكي ويتم في هذا النموذج مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم وفق عدة مراحل وتشمل التمهيد، الاستكشاف، الأنشطة التعاونية، أتاحه الفرص المعتمدة على الميدان، التقويم الذاتي (عثمان وآخرون،2017)

نظرية النشاط تهدف هذه النظرية إلى فهم النشاطات في النظام التقني من خلال ستة عناصر تشمل: تحديد الهدف من النشط، تحديد المشتركين في النشاط، تحديد الظروف الاجتماعية وتحديد الأدوات أو المفاهيم المستخدمة في النشاط، تحديد البنية الهرمية للنشاط من خلال تقسيم العمل والنشاطات بين المشتركين، وتحديد القواعد والقوانيين للنشاط (ويكبيديا،2023)

وأيضا "النظرية الاتصالية التي ترى أن التعلم يعتمد على تنوع الآراء ووجهات النظر ولتيسير عملية التعلم لابد من بناء الاتصالات مع الاخرين وأن القدرة على فهم الاتصالات أو الارتباطات بين المجال والأفكار والمفاهيم المختلفة بمثابة مهارة محورية للتعلم وإن جزء من التعلم قد يتم عن طريق الأجهزة الرقمية مثل الحاسوب والمواقع الالكترونية كما ترى أن القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم كما أن القدرة على صنع القرار في حد ذاتها عملية تعلم (المعارك، 1433)

المعتقدات المعرفية:

تعد المعتقدات المعرفية من الموضوعات المهمة في مجال العلوم التربوية والإنسانية لما لها من دور بارز في عمليتي التعليم والتعلم وحياتنا اليومية فمعتقدات المتعلمين عن الأشياء والأحداث توجه سلوكياتهم وتجعلهم يتصرفون بطرق معينة تتفق مع معتقداتهم بصفة عامة ومع المواقف التعلمية بصفة خاصة.

ويتشكل لدى المتعلم مفاهيم وتصورات عن التعلم والمعرفة تشبع وتناسب حاجاته ورغباته وهذه المعتقدات هي وجهات نظر تسهم في كيفية إنجازه المهام المطلوب إنجازها ومن ثم تؤدي دورا" وجدانيا" ودافعيا" في التعلم فمعتقدات المتعلمين تحدد مدى تفاعلهم مع المهام وكيفية انجازها ويشير (Chan,at.al.,2011) إلى أن للمعتقدات دورا" مؤثرا" في عمليات التعلم المنظم كما تقوم بدور موجه وقيادي في لعمليات التفكير ومهارته وتحديد الأهداف الأكاديمية.

ويعرفها السيد وآخرون (2015) هي ما تتحدد بما يتكون لدى الفرد عبر مراحل متعددة من اتجاهاته ويقينه حول طبيعة المعرفة سواء كانت معرفة يقينية أم محددة وتتمثل في خمسة أبعاد هي (سرعة التعلم وفطرية القدرة ومصدر المعرفة ويقينية المعرفة وبساطة المعرفة) وتعرفها قاسم(2017) بأنها: عبارة عن مجموعة من التصورات والأفكار التي يكونها الطلاب ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة ومصادرها وكيفية تنظيمها وبنائها وتطويرها والحكم على مدى صحتها والتحكم في عملية اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب بهدف تفسير كل عمليات التعلم وسلوكيات التعلم

ويرى الخريبي (2020) أن المعتقدات المعرفية تعبر عن منظومة أفكار وقناعات الفرد حول طبيعة المعرفة والتعلم من حيث ثباتها وبنيتها ومصدرها والقدرة على اكتسابها وسرعة اكتسابها.

وقد ظهر مفهوم المعتقدات المعرفية ليمثل عنصرا" أساسيا" في عملية التعلم والذي تتعدد جوانبه ليشتمل على مجموعة من التصورات والأفكار تتركز حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصادرها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وبذلك فهي تعطي فهم أعمق لسلوك المتعلم وتعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يوجهه المتعلم في سياق التعلم لذلك أشار الباحثون إلى ضرورة الاهتمام في إدراك وتوضيح المعتقدات المعرفية وفهم الفكرة التي تدور حول كيفية اكتساب المعرفة وكيف نحكم على جودتها (Schooner et al .,2023).

وقد سكومر عام (1990)Schommer نموذج لدراسة المعتقدات المعرفية أكد فيه أن المعتقدات المعرفية ليست نظام أحادي البعد، بل نظام متعدد الأبعاد يرتبط بكيفية تعلم الفرد ويشتمل على خمسة أبعاد مستقلة ثنائية القطب هي مصدر المعرفة (السلطة والنسبية) والمعرفة المؤكد واليقينية (المطلقة والمؤقتة)وبنية المعرفة (البسيطة والمعقدة) والتحكم في المعرفة (فطرية موروثة ومكتسبة)واكتساب المعرفة تكتسب بسرعة وتكتسب تدريجيا"(الخريبي ،2020)

ويرى (2008),Kienhues,et al أن المعتقدات المعرفية تأخذ جانبين :جانب نظري ينظر إليها على أنها نمائية والتي تذهب إلى معتقدات الأفراد المعرفية وهي معتقدات أحادية البعد وهي تتغير من معتقدات معقدة إلى بسيطة بتقدم الفرد في العمر أما ما يتعلق بالجانب الاخر فينظر إليها على أنها سيكولوجية والتي تذهب إلى أن المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد فقد يملك الفرد معتقد معقد وبسيط في الوقت نفسه.

وقد صنفتها العديد من الدراسات الى أبعاد كما ورد في دراسة (حسين، 2022) نقلا" عن (Schommer,2008) إلى خمسة أبعاد هي: بنية المعرفة وتنظيمها مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، التحكم في اكتساب المعرفة، أما دراسة (محمد،2014) فقد أتفت مع دراسة Schommer في تصنيفها الى خمسة أبعاد هي بنية المعرفة وتنظيمها مصدر المعرفة، يقينية المعرفة سرعة اكتساب المعرفة، التحكم في اكتساب المعرفة وفي دراسة (حسين، 2022) تم تصنيفها الى ثلاثة أبعاد هي بنية التعلم، القدرة على التعلم، ثبات المعرفة وقد اعتمدت الدراسة الحالية على هذا المقياس لتركيزه على الجوانب الأساسية التي تخدم أهداف الدراسة الحالية.

وتتضح أهمية المعتقدات المعرفية في فهم أفكار وسلوك المتعلمين كما تساعد على تقييم المتعلمين ووضع استراتيجيات تعلم مناسبة لهم تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم وتساهم في رفع مستوى وعيهم المعرفي.

وهذا ما دعمته دراسة (محمد، 2022) من أن فهمنا لأفكار وسلوك المتعلمين يزيد من احتمالية رفع مستوى عملية التعلم ذلك أن تدنى المستوى التحصيلي للمتعلمين قد لا يكون مرتبط بمجرد نقص المعرفة لديهم وإنما قد يرجع إلى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم، وتساهم المعتقدات المعرفية في تشكل نظرة الأفراد عن أنفسهم وتجعلهم محملين بتوجهات نفسية تمكنهم من خوض التحديات أو تجنبها فمن يملكون مستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية يؤمنون بأن الاستثمار الأمثل للقدرات وبذل مزيد من الجهد يحقق النجاح (Siegler et al,2016)

كما تعد المعتقدات المعرفية من موجهات العملية التعليمية إذ تفرض شكلا" وطرقا" للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة وتسهم في تنمية القدرة على تنظيم بيئة التعلم (الإمارة، 2014) كما أن المعتقدات المعرفية تقوم بدور أساسي في تشكيل استعداد الفرد نحو الأشياء والموضوعات ومن ثم تسهم دراساتها في تشكيل اتجاهاته المختلفة وتحديد نجاحه في مهمته محمد، 2013)

وفي دراسة (Schooner et al.,2023) التي تم إجراؤها على 511 معلم سويدي أظهرت نتائجها أثر المعتقدات المعرفية في المواقف الإيجابية تجاه أدوات التقييم التي اتبعت التقليد التكويني، وهو ما يمكن تفسيره بانتشار الممارسات المعرفية الإجرائية المعتمدة على توظيف التكنولوجيا وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في أهمية دراسة المعتقدات المعرفية لدورها البارز في توظيف وتبني التقنية وأساليبها في العملية التعليمية مع عدم وجود فلاق دال إحصائيا" يعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة (السيد، 2015) والتي أجرها على طلاب المرحلة الجامعية وبلغ عدد العينة 150 طالب من طلاب جامعة بغداد أشارت الدراسة إلى أن المعتقدات المعرفية الخاصة بيقينية المعرفة أكثر المعتقدات المعرفية شيوعا" حيث يتبنى الطلاب فكرة أن التعلم هو عملية استيعاب للمعلومات من المعلم

أما دراسة (الجبوري، 2016) فقد هدفت إلى قياس المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الجامعيين وتم تطبيقها على 412 طالب وطالبة في جامعة القادسية وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيري الجنس والتخصص.

أما دراسة (المومني، 2015) والتي هدفت الى قياس العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلاب جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات وتم تطبيقها على 800 طالب وطالبة فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا" في المعتقدات المعرفية.

أما دراسة (Aisha et al., 2021) فقد ركزت على دراسة تأثير جوانب أو سمات التصميم المختلفة (أي التفاعل والمعلومات والملاحة والبصرية) على المعتقدات المعرفية للمتعلمين (أي سهولة الاستخدام والفائدة)، والثقة، والنية في التعلم. أظهرت النتائج أن من بين سمات التصميم المستخدمة، التفاعل والمعلومات والتصميم البصري يؤثر بشكل كبير على المعتقدات المعرفية للمتعلم، حيث يؤثر التنقل جزئيا على المعتقدات المعرفية. علاوة على ذلك، لوحظ أن كلاً من المعتقدات المعرفية (أي سهولة الاستخدام والفائدة) تشكل محددات قوية للثقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي لتعرف على أثر المتغير المستقل (أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية) على المتغيرات التابعة (المعرفة الرقمية- مهارات التعلم التشاركي- المعتقدات المعرفية)، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الإعداد والمناقشة التحليلية للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وكذلك في بناء أدوات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: تنوع أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد- قوائم المراجعة) في بيئات التعلم التشاركية القائمة.

المتغيرات التابعة: تنمية المعرفة الرقمية، المعتقدات المعرفية الرقمية، مهارات التعلم التشاركي

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات معاهد إعداد معلمات تحفيظ القران الكريم التابعة لجمعية المركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه، أما عينة الدراسة فكانت عينة قصدية تم تدريسها في الفصل الدراسي الأول للعام 1445 بعدد (44) طالبة وتم توزيعهن على ثلاث مجموعات بلغ عدد المجموعة الأولى (15) والثانية (15) والثالثة (14) وقد درست المجموعة الأولى بأسلوب المناقشة وأما المجموعة الثانية درست بأسلوب النقد والمجموعة الثانية درست بأسلوب قوائم المراجعة.

الأساليب الإحصائية:

تكافؤ المجموعات: تم حساب تكافؤ المجموعات قبل إجراء التجربة من خلال اختبار (انوفا) لتكافؤ المجموعات ملحق رقم (1) حيث بلغت قيمة (ف) (0.477) وبدلالة إحصائية بلغت (0.624) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية. كما أن قيمة(ف) بلغت (1.378)وبدلالة إحصائية بلغت (0.263) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي، الأمر الذي يدل على تجانس المجموعات وتكافؤها في تعزيز مهارات التعلم التشاركي قبل بدء التجربة.

أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة كلا" من

الاختبار التحصيلي: ويهدف إلى قياس تحصيل الجوانب المعرفية الرقمية وتم أعداد وبناء الاختبار بالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع المعرفة الرقمية، وتكون الاختبار من (50) فقرة وقد تضمن على أسئلة الاختيار من متعدد مع وجود أربع بدائل لكل

فقرة وقد حرصت الباحثة على أن تكون مفردات الاختبار التحصيلي واضحة الصياغة ومتجانسة وبسيطة وتقيس الأهداف وموزعة بشكل عشوائي وألا تحتمل أكثر من أجابه صحيحة واحدة، ووضع نظام تقدير للدرجات بحيث تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة للعبارة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة.

بطاقة قياس مهارات التعلم التشاركية: تهدف الى تقييم مستوى الطالبات ذاتيا" في اكتساب مهارات التعلم التشاركية أثناء تنفيذ المهام في بيئات التعلم التشاركية، وتم بناء بطاقة القياس الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع مهارات التعلم التشاركية، وتكونت بطاقة التقييم من ثلاث مجالات أو فئات وبمجموع عبارات 17 واستخدم فيها نظام التقدير وفقا" لمقياس ليكرت ،وبتدرج خماسي (أتفق بقوة، أتفق، محايدة، لا أتفق، لا أتفق بقوة) وذلك للتحقق من مدى تمكن الطالبات من مهارات التعلم التشاركي والتي تتضمن (مهارة التفاعل مع الاخرين ومهارة معالجة الأفكار ومهارة تنفيذ المهام التشاركية) بحيث تقيم الطالبة ذاتها بتحديد درجة أتفاقها مع العبارات التي ترى أنها تعيها أو تفهمها أو تفعلها وتطبقها أو تقوم بتحليل أفعالها ونتائجها حيالها.

بطاقة قياس المعتقدات المعرفية: وتهدف الى تقييم مستوى الطالبات ذاتيا" في تبنى المعتقدات المعرفية للتعلم أثناء تنفيذ المهام في بيئات التعلم التشاركية، وتم بناء البطاقة بالرجوع للإطار النظري والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المعتقدات المعرفة، وتم إعداد بطاقة التقييم الذاتي في صورتها النهائية مكونة من أربع مجالات أو فئات وبمجموع عبارات (23) واستخدم فيها نظام التقدير وفقا" لمقياس ليكرت، وبتدرج خماسي (أتفق بقوة، أتفق، محايدة، لا أتفق، لا أتفق بقوة)وذلك للتحقق من مدى تأثير أسلوب التعلم عبر بيئات التعلم التشاركية في المعتقدات المعرفية للطالبات والتي تتضمن (المجال الأول سرعة اكتساب المعرفة المجال الثاني بنية المعرفة المجال الثالث المعرفة المؤكدة المجال الرابع بنية المعرفة) بحيث تقيم الطالبة ذاتها بتحديد درجة أتفاقها مع العبارات التي ترى أنها تؤمن بها وتعيها أو تفهمها أو تفعلها وتطبقها أو تقوم بتحليل أفعالها ونتائجها حيالها.

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

الصدق الظاهري (التحكيمي)

لتحقق من الصدق الظاهري لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقات التقييم الذاتي لمهارات التعلم التشاركي والمعتقدات المعرفية وتم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم في جامعة الأميرة نورة وجامعة سطام بن عبدالعزيز ملحق (3) وتم إجراء التعديلات المناسبة لكل من أداتي الدراسة وفقا" لما اتفق عليه المحكمون ،فتم حذف بعض عبارات الاختبار، وإعادة صياغة بعضها الآخر بحيث ضم الاختبار (50) عبارة وكذلك في بطاقات التقييم الذاتي حيث تم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات وتقسيم بعض العبارات أو نقلها ضمن فئات أخرى بحيث تكونت بطاقة مهارات التعلم التشاركي من (17) عبارة موزعة على ثلاث مجالات تتضمن مهارة التفاعل مع الآخرين خمس عبارات مهارة معالجة الأفكار ستة عبارات مهارة

تنفيذ المهام التشاركية ستة عبارات، أما بطاقة المعتقدات المعرفية شملت (4) مجالات المجال الأول سرعة اكتساب المعرفة وتكون من ثمانية عبارات المجال الثاني بنية المعرفة وتكون من خمسة عبارات المجال الثالث المعرفة المؤكدة وتكون من سبعة عبارات المجال الرابع التحكم بالمعرفة وتكون من ثلاثة عبارات.

الثبات لأدوات الدراسة:

يعرف الثبات بأنه خلو أداة القياس نسبياً من الأخطاء العشوائية، أي قدرة الأداة على قياس الدرجة الحقيقة بأقل قدر ممكن من الخطأ العشوائي، ويشير ثبات الأداة إلى اتساقها الداخلي، أي اتساق درجاتها في قياس ما يجب قياسه.

ونقصد بالأداة الثابتة الأداة التي تم التحقق من ثباتها باستخدام طريقة واحدة على الأقل وفقاً لمعايير الجمعية الأمريكية لعلم النفس.

تم استخدام طريقة معامل ألفا كرو نباخ لتقدير الثبات لإجابات أسئلة الاختبار، والتأكد من الاتساق الداخلي، وتم الاقتصار على طريقة معامل ألفا كرونباخ لصعوبة استخدام طريقة التجزئة النصفية على العينة.

وتم إيجاد الصدق الإحصائي وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات ملحق (2) وبلغ الثبات الاختبار التحصيلي المعرفي 0.716، وهو يعد ثباتاً مقبولاً يعتمد عليه في التطبيق، بصدق إحصائي 0.846 وهذا يدل على صدق مرتفع. وتفاوت الثبات لعبارات الاختبار من 0.696 إلى 0.734 وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي للمحور ككل.

وبلغ ثبات مقياس المعتقدات المعرفية 0.896، وهو يعتبر ثبات مرتفع يعتمد عليه في التطبيق، بصدق إحصائي 0.947 وهذا يدل علي صدق مرتفع.

بلغ الثبات لمقياس مهارات التعلم التشاركي 0.684، وهو يعتبر ثبات مقبول يعتمد عليه في التطبيق، بصدق إحصائي 0.827 وهذا يدل على صدق مرتفع. وتفاوت الثبات لعبارات مقياس مهارات التعلم التشاركي من 0.581إلى 0.710 وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي للمحور ككل.

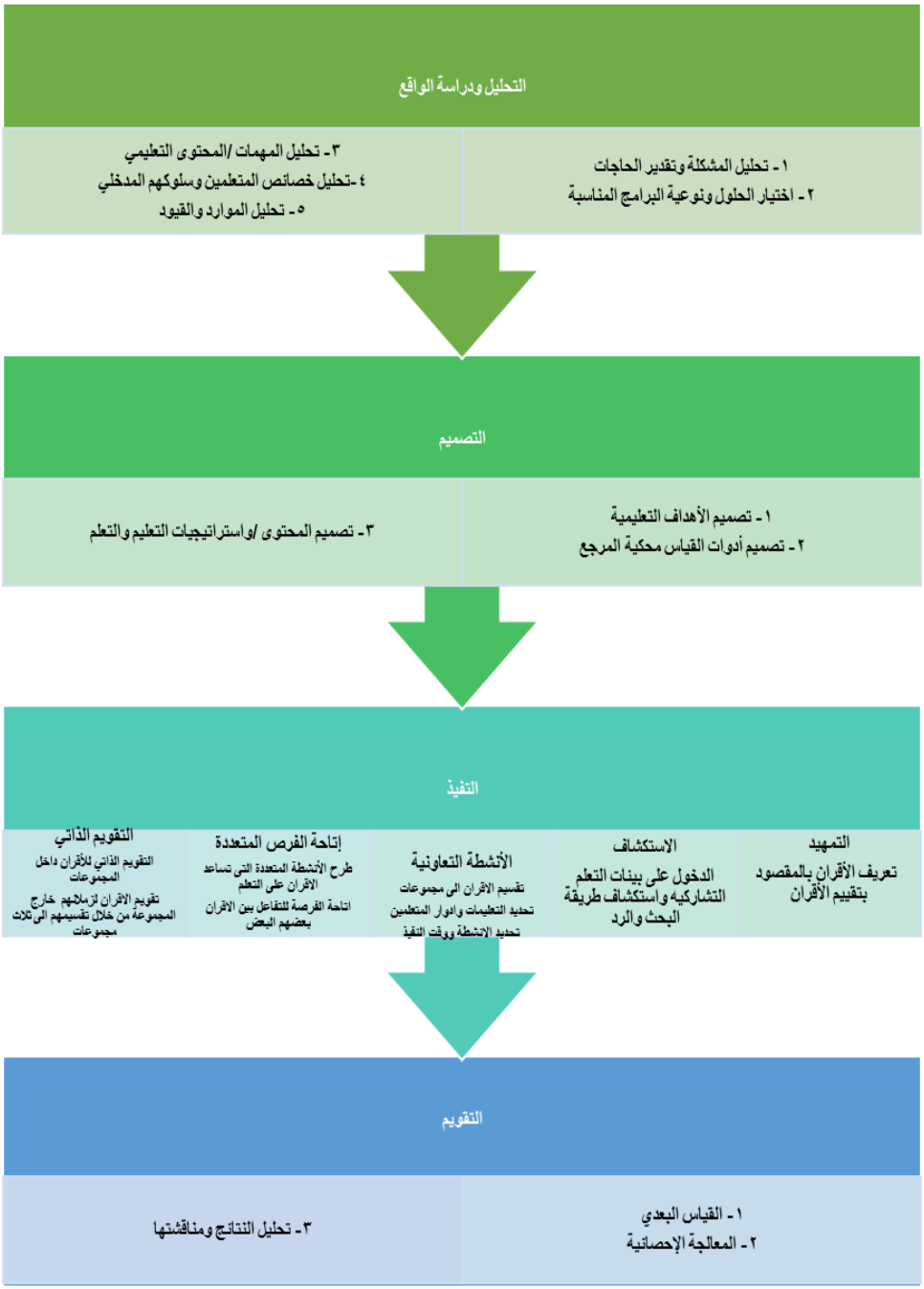
إجراءات التصميم التعليمي المقترح للدراسة:

وتجيب هذه الجزئية المتعلقة بالتصميم التعليمي المقترح للدراسة عن السؤال الأول من أسئلتها، الذي نص على ما التصور المقترح لبناء بيئات التعلم التشاركية الإلكترونية لطالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن الكريم؟

قامت الباحثة بعد اطلاعها على العديد من نماذج التصميم التعليمي الموصوفة لبيئات التعلم الإلكتروني مثل: نموذج (جيرلاك وإيلي،2001) ونموذج (ديك وكاري، 1996) ونموذج (ليشين وبولوك وريجيلوث، 1990) ونموذج (عبد اللطيف الجزار، 2002) ونموذج (محمد عطية خميس،

2003) نموذج (حبيشي والبسيوني ومحمد، 2012) وقاموا بتوظيفه في بيئات التعلم الالكتروني التشاركي ونموذج (عبدالناصر، 2021) لتقييم الأقران ببيئات التعلم التشاركية.

وتبنت الباحثة من خلال جميع ذلك نموذجا" لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية يدمج بين نموذج (ليشين وبولوك وريجيلوث، 1990) والذي يتميز عن باقي نماذج التصميم التعليمي بتركيزه على عملية الاختيار واستخدام الإستراتيجيات والأساليب ونموذج (حبيشي والبسيوني ومحمد، 2012) حيث وظفوه في بيئات التعلم الالكتروني التشاركي ونموذج (عبدالناصر،2021) وأيضا "نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لفيجوتسكي ويتم في هذا النموذج مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم وفق عدة مراحل وتشمل التمهيد، الاستكشاف، الأنشطة التعاونية، أتاحه الفرص المعتمدة على الميدان، التقويم الذاتي والشكل (1) يوضح هذا النموذج



شكل (1) نموذج التصميم التعليمي لبيئات التعلم التشاركية

وقد تم تطبيق هذا النموذج في الدراسة الحالية من خلال:

1. المرحلة الأولى مرحلة التحيل:

تتضمن هذه المرحلة عدة خطوات فرعية يمكن إيجازها فيما يأتي:

1/ تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تم هذه الخطوة تحليل للمشكلة التي تمثلت تدني اكتساب المعرفة الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن، ونبع الإحساس بالمشكلة من خلال خبرة الباحثة في العمل في تدريس بعض المقررات للدبلوم العالي لتحفيظ القرآن وتوصيات الدراسات السابقة والدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة.

2/ اختيار الحلول ونوعية البرامج المناسبة:

حددت الباحثة أهم تطبيقات Wb2 التشاركية المناسبة لعينة الدراسة.

3/ تحليل المهمات / المحتوى التعليمي:

قامت الباحثة في هذه الخطوة بتحليل المحتوى التعليمي واختيار (4) موضوعات تعد الأهم في مجال المعرفة الرقمية وتحديد لمهمات التعليمية في بيئة التعلم التشاركية الإلكترونية المقترحة، وتم تحديد أربع مهام تعليمية رئيسية، تم تقسيم كل مهمة تعليمية إلى مهام فرعية.

4/ تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي:

قامت الباحثة بتحليل التكلفة المادية لتوظيف واستخدم تطبيقات (Wb2) والتي تعد مجانية ومتوفرة على جميع الأجهزة ويسهل تحميلها والتعامل معها في معظم تطبيقاتها. والعائد من استخدمه في توفير إمكانية تشارك أفراد عينة ابحث عند تقييم المها التعليمية، وتقويم الأقرن.

5/ تحليل الموارد والقيود:

تم رصد الموارد والمصادر التعليمية المتاحة، لدى طلبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن لتطبيق البحث الحالي، حيث تم تحديد الإمكانيات والمعوقات المادية والبشرية بتلك المدرسة، وتجهيزات معمل الأوسط بها. وكانت هاتف نقال وتصال بالإنترنت.

2. المرحلة الثانية مرحلة التصميم:

تتضمن هذه المرحلة عد خطوات فرعية يمكن إيجازها فيما يلي:

– تصميم الاهداف التعليمية: من خلال الدراسة الاستقصائية وبناءً على خبرة البحثة في تدريس مقررات التقنية وبعد الاطلاع والتعليم الإلكتروني تم تحديد أربع مواضيع أساسية وإعداد قائمة بالأهداف التعليمية لتشمل على قائمة بالأهداف التعليمية وتشمل (26) هدف، وربطها بالمهام والاختبار التحصيلي ملحق رقم (4).

	الموضوع	الأهداف	الأنشطة	الأسئلة
١	تقنية المعلومات وتعليم القران الكريم	١-أن تذكر المتعلمة مفهوم تقنية المعلومات. ٢- أن تشرح المتعلمة فوائد توظيف تقنية المعلومات في تدريس القران الكريم. ٣- أن تعداد اهم تطبيقات تقنية المعلومات التي يمكن توظيفها في التعليم. ٤- أن تناقش المتعلمة الضوابط الشرعية لاستخدام تقنية المعلومات في تعليم القران. ٥- أن تقييم المتعلمة انعكاسات توظيف تقنية المعلومات في	ماهي أهم انعكاسات توظيف تقنية المعلومات في تعليم القران الكريم، أدعمي اجابتك بثلاثة أمثلة؟ مع الاسهاب في توضيح أثر شبكات التواصل الاجتماعي كإحدى نماذج تقنية المعلومات مدعمة اجابتك بالأمثلة الواقعية؟	١-التقنيات المتطورة التي تستخدم في تحويل البيانات الى معلومات تستخدم من قبل المستهدفين في مجالات الحياة كافة يقصد بها الوسائل التعليمية الشبكات الاجتماعية تقنية المعلومات التعليم الالكتروني ٢-اقتناء المعلومات ومعالجتها وتخزينها وتوزيعها ونشرها في صورها المختلفة مثل النصية والمصورة والرقمية يقصد بها الوسائل التعليمية الشبكات الاجتماعية تقنية المعلومات التعليم الالكتروني ٣-من فوائد توظيف التقنية في التعليم القران الكريم زيادة تحصيل الطلاب بإتاحة مصادر متنوعة

خطة قياس الأهداف (2)

- تصميم أدوت القياس محكية المرجع:

أ. الاختبار التحصيلي الموضوعي:

قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي الموضوعي وفقً للخطوات الآتية:

تم بناء الاختبار على الأهداف الموضوعة مرفق (4) شكل (2) وتحكيمه من عدد من متخصصين في قسم تقنيات التعليم، وتكون الاختبار التحصيلي الموضوعي من (50) مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد. رابط الاختبار (https://forms.gle/yzTsSMVC2ZY9SAcJA)

صدق الاختبار: تم حساب الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار التحصيلي وفقاً لآراء السادة المحكمين

ب-بطاقة مهارات التعلم التشاركي

تم تصميم الاستبانة بعد الرجوع الى عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (أبوهند وآخرون، 2021) ودراسة (الدسوقي، 2018) ودراسة (سويدان، 2022) ودراسة يوسف (2022) وتكونت من ثلاث مجالات أو فئات وبمجموع عبارات 17 رابط البطاقة:

https://forms.gle/8FisgeNvh5coQB8h6

ج-بطاقة التقييم الذاتي للمعتقدات المعرفية

تم تصميم الاستبانة بعد الرجوع لعدد من الدراسات مثل دراسة (الجبوري،2016) ودراسة (حسين ،2022) ودراسة (الخريبي، 2020) ودراسة (شحادة والحشوة، 200) ودراسة (السيد وآخرون، 2015) ودراسة (المرداني، 2021) وتكونت البطاقة من أربع مجالات أو فئات وبمجموع عبارات 23 رابط البطاقة:

https://forms.gle/rtfDodNmKDuXCQ9m6

-تصميم المحتوى التعليمي:

تم استخلاص المحتوى التعليمي الذي يغطي الأهداف التعليمية ويعمل على تحقيقها من عدة مراجع ككتاب التعلم الالكتروني تأليف نخبه من أعضاء هيئة التدريس وكتاب تكنولوجيا التعليم تأليف الشايع والعبيد وكتاب تقنيات التعليم تأليف معاهد للاستشارات، وتم إعداد المحتوى التعليمي على شكل عروض بور بوينت عبر الرابط:

:https://drive.google.com/drive/folders/1yoiZDt3jPofFCZOD7dxnoSTLeMibSEsj?usp=sharing

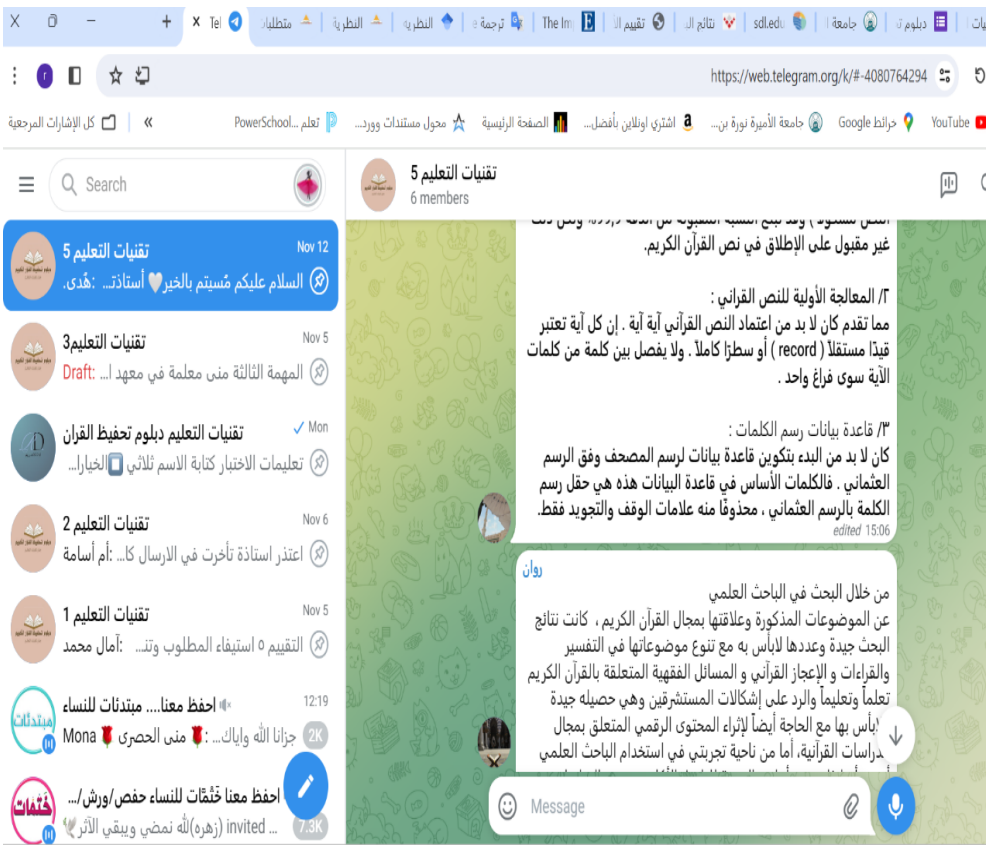
5.تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم:

تم في هذه الخطوة تصميم استراتيجية تقويم الأقرن ببيئة التعلم التشاركية الإلكترونية المقترحة بعد تحليل المشكلة وتقدير الاحتياج وتحليل خصائص المتعلمات.

3-المرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ:

التمهيد:

في هذه المرحلة يتم جذب انتباه المتعلمين وتهيئة أذهانهم للمشكلة وتنمية الشعور لديهم بالحاجة الى البحث والتنقيب، وقد تم في هذه الدراسة عمل اجتماع مع جميع الطالبات وتوضيح خطوات التجربة وكيفية توزيع المجموعات وأهمية هذه الاستراتيجية المتبعة في تطوير المعرفة الرقمية لديهن على المدى الطويل بالإضافة إلى أثرها في اكتساب المهارات الرقمية من حيث توظيف التقنية في البحث والتنقيب وأيضا استخدام البرامج المختلفة مثل تطبيق التلجرام والبادلت في للإجابة والنقاش والحوار وأثرها في التعلم واكتساب الوعي نحو المعارف المختلفة المرتبطة بالرقمية.



شكل (3)

الاستكشاف:

في هذه المرحلة يبدأ المتعلمين بالبحث والتنقيب عن المشكلة والأسئلة المطروحة حيث تم في هذه المرحلة تم إتاحة المجال للطالبات للدخول على بيئات التعلم التشاركية ودراسة المحتوى وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأهداف لكل موضوع من الموضوعات المعرفة الرقمية ومناقشة هذا الأفكار بحيث بعد الانتهاء من الإجابة ترسل الطالبة إجابتها من خلال مجموعتها على التلجرام شكل رقم (3)

الأنشطة التعاونية:

تشمل هذه الخطوة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات سواء كانت صغيرة أم كبيرة مع أهمية أن تعرف كل مجموعة مسئوليتها سواء كانت صغيرة أم كبيرة، وقد تم تقسيم المجموعات الى 9 مجموعات تروح عدد الطالبات فيها من 4 الى 6 طالبات جدول رقم (1) وتم توضيح خطوات العمل.

جدول (1) روابط المجموعات على التلجرام

المجموعة	الرابط	المجموعة	الرابط
1	https://t.me/+zlVeg5mU2MQ0NzE0	2	https://t.me/+XiiKKlHK5iRmMDdk
3	https://t.me/+wqUlKJ8PSoQ1ODFk	4	https://t.me/+KAUGZvbtzOViYTJk
5	https://t.me/+_uZgfpIf4P44ZWNk	6	https://t.me/+2ssb2vGyaexmZmI0
7	https://t.me/+QjWXD9Ihc4A0NzVk	8	https://t.me/+Z4XT5ucKmIljOWE0
9	https://t.me/+xx0N1rJrGbMyODM8		

إتاحة الفرص المتعددة في الميدان:

في هذه المرحلة يتيح المعلم للمتعلمين اكتساب التعلم المبنى على الخبرة والربط بين المعلومات التي جمعوها في مواقف الحياة المختلفة، وقد تم في هذه المرحلة طرح أسئلة تتعلق بالواقع حتى تستطيع الطالبات الربط بينها وبين ما تعلمته جدول رقم (2)

جدول رقم (2) المهمات التعليمية

الموضوع	أسئلة النشاط	الموضوع	أسئلة النشاط
تقنية المعلومات وتعليم القران الكريم	ماهي أهم انعكاسات توظيف تقنية المعلومات في تعليم القران الكريم، أدعمي اجابتك بثلاثة أمثلة؟ مع الاسهاب في توضيح أثر شبكات التواصل الاجتماعي كإحدى نماذج تقنية المعلومات مدعمة اجابتك بالأمثلة الواقعية؟	التعلم الإلكتروني	للمعلم دور أساسي في توظيف التعلم الالكتروني أشرحي بالتفصيل هذا الدور مستعينة بمصادر خارجية (غير الملزمة والعرض)؟ مع توضيح كيف يمكن توظيف أنواع التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في تدريس القران وعلومه مع ذكر أمثلة لكيفية توظيفها؟
قواعد البيانات	ابحثي من خلال (قوقل الباحث العلمي) عن الموضوعات التالية(قواعد البيانات، الموسوعات الإلكترونية، المكتبات الرقمية) تحدثي عن تجربتك من حيث: 1-عدد النتائج التي حصلت عليه 2-أمثلة لعناوين حصلت عليها 3-كيف تقييمين جودة تجربتك التي حصلت عليها (بمعنى أي النتائج تعتبرينها الأفضل ولماذا)؟ ثم تحدثي عن تجربتك هذه وفقا لمجال	الحوسبة السحابية	منى معلمة في معهد اعداد معلمات تحفيظ القران قدمت نشاط مع طالباتها عن القراءات وشرح أنواعها بحضور مجموعة محددة من المسئولين، ولكن لاحظت الضعف البارز لدى بعض طالباتها في هذا الجانب والذي اتضح من مستوى تقديمهم وتفاعلهم من خلال ما تعلمتيه سابقا" ماهي اهم أدوات الحوسبة السحابية التي يمكنها مساعدة المعلمة منى مع وضع خطة تفصيلية تتضمن (الأهداف والاستراتيجية وطريقة التقويم) لتوظيف كل أداة بما لا

	تدريس القران وكيف يمكن الاستفادة من قواعد البيانات في هذا المجال؟ بما لا يقل عن ثلاثة أمثلة الاستفادة من قواعد البيانات في هذا المجال؟ بما لا يقل عن ثلاثة أمثلة		يقل عن أربع أدوات

شكل رقم (4) المجموعات على موقع البادلت

التقويم الذاتي:

وفي هذه المرحلة يقوم كل فرد بتقويم ذاته أو كل جماعة بتقويم ناتج عملها، وفي هذه الدراسة تم تطبيق التقييم الذاتي داخل المجموعة والجماعي خارج المجموعة فبعد إنجاز المهمة ترسل كل طالبة إجابتها إلى منتدى المجموعة عبر التلجرام ثم يتم في هذه المرحلة مناقشة الإجابات والأفكار المطروحة من خلالها من جميع أفراد المجموعة واختيار الإجابة المناسبة من رئيسة الفريق بعد ربط وتنقيح جميع الإجابات ثم عرضها في المنتدى العام لجميع المجموعات على موقع البادلت شكل(4)

عبر رابط الموقع https://padlet.com/reemaaa419/padlet-rqjun5ti7w9xiyxn

ثم التقييم الجماعي خارج المجموعة فبعد عرض جميع الإجابات يتم تكليف كل مجموعه بتقييم إحدى المجموعات بناء على المعايير الموضوعة لها حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات

مجموعة قوائم المرجعة وتشمل المجموعة 7-8-9

مجموعة النقاش وتشمل المجموعة1-2-3

مجموعة نقاط القوة والضعف وتشمل المجموعة 4-5-6

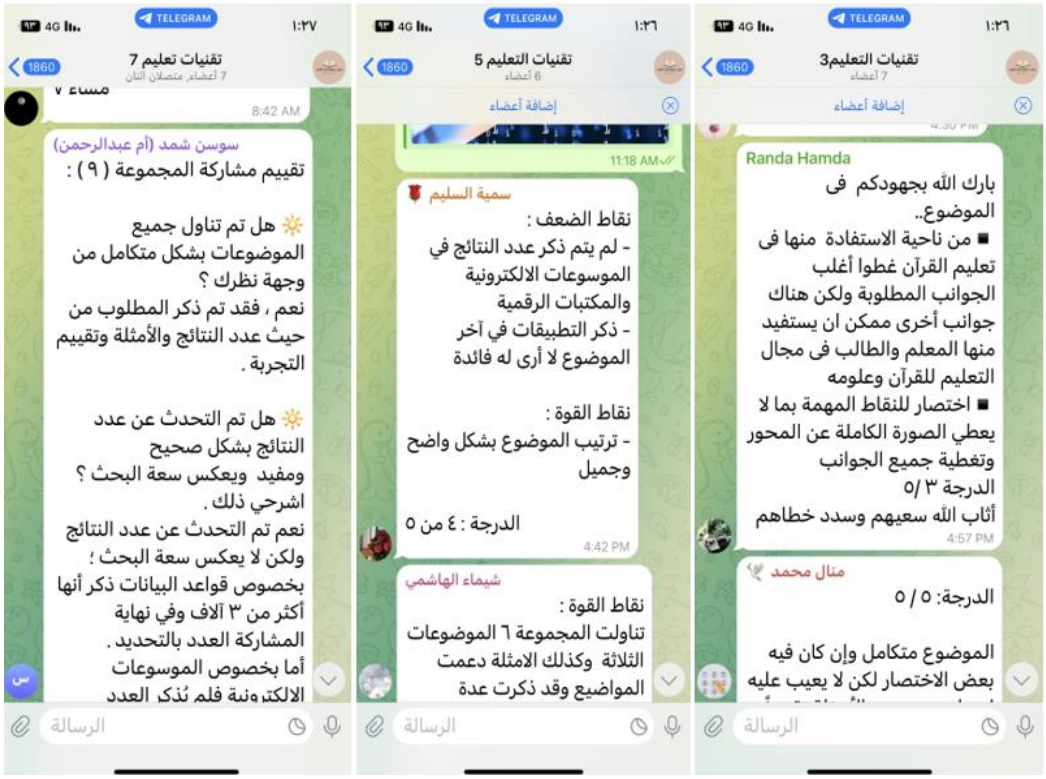
تم في هذه المرحل تقويم المتعلمات باستخدام تقويم الأقران المطلوب كما يلي:

. المجموعة الأولى: قيام أفراد كل فريق بتقديم المهام التعليمية للمجموعات التشاركية (الأولى . الثانية . الثالثة) باستخدام أسلوب المناقشة عبر المنتدى الخاص بالمجموعة (الرابعة . الخامسة . السادسة) بموقع التلجرام.

. المجموعة الثانية: قيم أفراد كل فريق بتقييم المهام التعليمية للمجموعات التشاركية (الرابعة . الخامسة . السادسة) باستخدام أسلوب النقد عبر المنتدى الخاص بالمجموعة (الرابعة . الخامسة . السادسة) بموقع التلجرام.

. المجموعة الثالثة: قيام أفراد لك فريق بتقييم المهم التعليمية للمجموعات التشاركية (السابعة . الثامنة . التاسعة .) باستخدام أسلوب قوائم المراجعة، وذلك من خلال قائمة المراجعة التي تم إعدادها وتوزيعها شكل رقم (5)

. اقتصر دور أستاذة المقرر على متابعة أداء كل فرد من أفراد الفريق على المنتدى التعليمي الخاص بالمجموعة وتحديد المدة الزمنية لقيام المتعلمات بتقويم الأقران.



شكل رقم (5) تقسيم المجموعات

4-المرحلة الرابعة مرحلة التقويم

يتم في هذه المرحلة القيام بالعديد من الإجراءات بهدف إصدار حكم تنوع أساليب تقييم الأقران ببيئات التعلم التشاركية على اكتساب المعرفة الرقمية وتنمية مهارات التعلم التشاركي والمعتقدات المعرفية من خلال القياس البعدي للمتعلمين وتحليل النتائج وتضمنت تلك المرحلة الخطوات التالية:

- القياس البعدي لمستويات المتعلمات وفيه تم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، بطاقة تقييم مهارات التعلم التشاركي، بطاقة تقييم مهارات المعتقدات المعرفية) وذلك لتحقق من وجود أثر لتنوع أساليب تقييم الأقران ببيئات التعلم التشاركية
- المعالجة الإحصائية: تم الاستعانة ببرنامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من النتائج
- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها: وفي هذه الخطوة يتم تحليل النتائج وفقا" للمعلومات التي توفرت من التحليل الإحصائي لأدوات الدراسة وسوف يتم

توضيح ذلك في الإجابة عما تبقى من أسئلة الدراسة ضمن الجزء التالي الذي يتناول نتائج الدراسة ومناقشتها.

- إصدار الحكم على مدى تأثير تنوع أساليب تقييم الأقران ببيئات التعلم التشاركية من خلال استقراء نتائج التطبيق البعدي لأدوات الدراسة وتضح من خلال النتائج أن البيئة لها أثر جيد في اكتساب المعرفة الرقمية كما سيأتي في تفصيله في الجزئية التالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استخدام الأسلوب الإحصائي في أي دراسة يُعد وسيلة، تضمن تحقيقا لأهداف المرجوة من وراء تطبيقها.

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بواسطة الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبارِ (ت) لعينتين مترابطتين Paired- Samples T. test لمعرفة الفروق في المتوسط الحسابي
2. اختبار (ف) التباين الأحادي One- way ANOVA لمعرفة الفروق في المتوسط الحسابي

الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية.

جدول رقم (3) يوضح الفروق في متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي

التطبيق	الاختبار التحصيلي المعرفي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
البعدي	مجموعة المناقشة	16	34.00	10.47	1.714	.1910
	مجموعة النقد	16	35.25	5.77		
	مجموعة قوائم المراجعة	20	28.60	15.26		

*دالة إحصائيا

يلاحظ من الجدول رقم (3) إن أعلى متوسط (35.25±5.77) كان لمجموعة النقد، وأن قيمة ف تساوي (1.714) بدلالة إحصائية (0.191) وهي قيمة غير دالة إحصائياً

لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، عليه لا يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية.

الفرض الثاني:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي.

جدول رقم (4): يوضح الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي

المقياس	مجموعة المناقشة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	التطبيق القبلي	16	2.19	1.33	11.299-	15	*0.000
	التطبيق البعدي	16	34.00	10.47			
	مجموعة النقد						
	التطبيق القبلي	16	1.88	0.89	21.474-	15	*0.000
	التطبيق البعدي	16	35.25	5.77			
	مجموعة قوائم المراجعة						
	التطبيق القبلي	20	2.60	1.67	7.571-	19	*0.000
	التطبيق البعدي	20	28.60	15.27			

*دالة إحصائيا

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (4) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (2.19) ، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (34.00)، حيث بلغت قيمة (ت) (11.299) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، عليه يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي في مجموعة المناقشة لصالح التطبيق البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (4) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (1.88)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (35.25)، حيث بلغت قيمة (ت) (21.474) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، عليه يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي مجموعة النقد لصالح التطبيق البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (4) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (2.60)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (28.60)، حيث بلغت قيمة (ت) (7.571) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، عليه يوجد فرق دال إحصائياً توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي مجموعة قوائم المراجعة لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثالث:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية.

جدول رقم (5): يوضح الفروق في متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية البعدي

التطبيق	تنمية المعتقدات المعرفية	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
البعدي	المجموعة الأولي	14	77.47	11.12	0.796	0.457
	المجموعة الثانية	15	74.68	6.41		
	المجموعة الثالثة	14	73.79	7.83		

*دالة إحصائيا

يلاحظ من الجدول رقم (5) إن أعلى متوسط (77.47±11.12) كان المجموعة الأولي)، وأن قيمة ف تساوي (0.796) بدلالة إحصائية (0.457) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، عليه لا يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0)) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية البعدي تعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية

الفرض الرابع:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي

جدول رقم (6): يوضح الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي

المقياس	المجموعة الأولي	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية	التطبيق القبلي	15	26.87	6.03	16.220-	14	0.000*
	التطبيق البعدي	15	77.27	11.57			
	المجموعة الثانية						
	التطبيق القبلي	16	25.19	4.18	28.938-	15	0.000*
	التطبيق البعدي	16	73.31	5.26			
	المجموعة الثالثة						
	التطبيق القبلي	14	26.07	4.41	18.333-	13	0.000*
	التطبيق البعدي	14	73.78	7.83			

*دالة إحصائيا

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (26.87)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (77.27) ، حيث بلغت قيمة (ت) (16.220) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، عليه يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي في المجموعة الأولي لصالح التطبيق البعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (25.19)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (73.31)، حيث بلغت قيمة (ت) (28.938) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)،عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي

تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد– قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي في المجموعة الثانية لصالح التطبيق البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (26.07)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (73.78)، حيث بلغت قيمة (ت) (18.333) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، عليه يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي في المجموعة الثالثة لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الخامس:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية

جدول رقم (7): يوضح الفروق في متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي البعدي

التطبيق	تعزيز مهارات التعلم التشاركي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
البعدي	المجموعة الأولي	14	72.47	9.94	1.383	0.262
	المجموعة الثانية	15	67.80	10.04		
	المجموعة الثالثة	14	73.93	11.31		

*دالة إحصائيا

يلاحظ من الجدول رقم (7) إن أعلى متوسط (73.93±11.31) كان للمجموعة الثالثة)، وأن قيمة ف تسادي (1.383) بدلالة إحصائية (0.262) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، عليه لا يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0)) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية

الفرض السادس:

يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي

جدول رقم (8): يوضح الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي

المقياس	المجموعة الأولي	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
تعزيز مهارات التعلم التشاركي	التطبيق القبلي	14	20.64	3.61	18.746-	13	*0.000
	التطبيق البعدي	14	73.28	9.785			
	المجموعة الثانية						
	التطبيق القبلي	15	18.20	1.93	18.166-	14	*0.000
	التطبيق البعدي	15	67.80	10.04			
	المجموعة الثالثة						
	التطبيق القبلي	14	19.29	3.29	15.340-	13	*0.000
	التطبيق البعدي	14	73.93	11.31			

*دالة إحصائيا

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (8) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (20.64)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (73.28)، حيث بلغت قيمة (ت) (18.746) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)،عليه يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي في المجموعة الأولي لصالح التطبيق البعدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (8) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (18.20)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (67.80) ، حيث بلغت قيمة (ت) (18.166) بدلالة إحصائية (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)،عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي في المجموعة الثانية لصالح التطبيق البعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (8) أن الوسط الحسابي للتطبيق القبلي (19.29)، بينما الوسط الحسابي للتطبيق البعدي (73.93)، حيث بلغت قيمة (ت) (15.340) بدلالة إحصائية

(0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)،عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي في المجموعة الثالثة لصالح التطبيق البعدي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1–أظهرت نتائج الدراسة غياب وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد– قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية، وقد يعود ذلك إلى أن استخدام أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية جعل دور المتعلمات إيجابيا" في اكتساب المعرفة وتقويم زميلاتهن وقد أشارت دراسة (Lan Li &Fei Gao,2016) إلى أن استخدام أساليب تقييم الاقران يرفع من المستوى المعرفي لدى المتعلمين المتوسطين والضعيفين وهذا مما يقلل الفجوة في النتائج النهائية بين المتعلمين

2–أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Kit S.et al,2021) من أن تقويم الاقران يرفع مستوى الأداء الاكاديمي للمتعلمين ويزيد من مستوى تحصيلهم وكذلك مع دراسة (Li, L., & Gao, F. 2016)والتي بينت نتائجها الأثر البارز لتقييم الاقران في رفع المستوى التحصيلي وأكدت دراسة(Alzaid,2017) في أن تقييم الأقران يساعد على تنمية المعرفة وتطويرها وأيضا" يجب اعتماده كأحد أساليب التقييم في التعليم لاتفاقه في نتائج مع تقييم المعلمين

3–أظهرت نتائج الدراسة غياب وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية وقد يعود ذلك إلى أن استخدام أسلوب تقييم الاقران ساعد على تعرف على خصائص المهام التعليمية الجيدة التي يقومون بتقييمها مما ساعد على تنمية معتقداتهم المعرفية حولها رغم تنوع الاساليب

4–أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة– النقد–قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تنمية المعتقدات المعرفية الرقمية القبلي والبعدي في المجموعة الأولي لصالح التطبيق البعدي وتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Cheryl Scott Beaver& Beaver,2011) من أن تقييم الأقران يمكن أن يساعد المتعلمين على زيادة عمق معرفتهم بالموضوع كما اتفقت دراسة (المرداني وآخرون، 2021) على أثر بيئات التعلم التشاركية في تنمية المعتقدات المعرفية.

5-أظهرت نتائج الدراسة غياب وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي البعدي يعزى إلى أسلوب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية وقد يعود ذلك الى ان جميع الأساليب تتطلب من المتعلمين توزيع المهام والتواصل والمشاركة الفعالة وتبادل الآراء حول المهمات التعليمية مما أدى الى عدم وجود فرق بين الأساليب السابقة

6- يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≤ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب تقويم الأقران (المناقشة- النقد-قوائم المراجعة) ببيئات التعلم التشاركية في مقياس تعزيز مهارات التعلم التشاركي القبلي والبعدي في المجموعة الثالثة لصالح التطبيق البعدي. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Alzaid,2017) فأن تقييم الأقران يساعد على تنمية مهارات التعلم التشاركي كالتعاون وتنظيم الوقت والتغذية الراجعة المعرفة وتطويرها

التوصيات:

- الإفادة من البحث الحالي في توظيف أساليب تقويم الأقران عبر بيئات التعلم التشاركية في تنمية المعرفة الرقمية.

- الاهتمام عند إنتاج مقررات الكترونيه بتوظيف أساليب تقويم الأقران ضمن استراتيجيات التعلم في البيئات التشاركية.

- دعم عمليات التعلم في برامج الدبلوم العالي ودبلومات معلمات تحفيظ القران بتوظيف أساليب تقويم الأقران عبر بيئات التعلم التشاركية ضمن متطلبات المقررات والذي ينعكس أثره على تنمية المعتقدات المعرفية للمتعلمات وفهم أعمق للمحتوى.

- التركيز على توظيف أساليب تقييم الأقران في بيئات التعلم التشاركية في جميع المواد مما يساعد في تنمية مهارات الطالبات في التعلم التشاركي وتحقيق الاتقان في المعرفة.

الدراسات المقترحة:

1- تنمية المعرفة الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن من خلال أساليب أخرى غير المتبعة في الدراسة الحالية.
2- تنمية المعرفة الرقمية لدى طالبات الدبلوم العالي لتحفيظ القرآن من خلال تطبيقها في بيئات تعليمية الكترونية غير المطبقة في الدراسة الحالية.
3- دراسة استراتيجيات تعليمية في البيئات الالكترونية أخرى يمكن توظيفها لتعزيز التعلم الرقمي لطالبات معاهد التعليم العالي لتحفيظ القرآن الكريم.

المراجع

أبو هاشم، رانيا فاروق. علي، كامل. جيهان محمود زين العابدين. علام، إسلام جابر (2016). أثر استخدام بيئة تعلم إلكتروني تشاركي على تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *19*، (12) 182-203،

أبوخليفة، ابتسام وغازي خضر (2011) درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان- الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *38*(3).321-334

أبوهند، مها ماهر عبد الله، السلامي، زينب حمد، أحمد، حنان إسماعيل محمد. (2021). تطوير بيئة تعلم تشاركية سحابية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم التشاركي. *مجلة بحوث -جامعة عين شمس*، *5* (1)، 66-104

الإمارة، أسعد شريف (2014). *سيكولوجية الفروق الفردية في علم النفس الفرق*. دار صفاء للنشر.

البياع، محمد فاروق (2015). *التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوى على الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية النوعية- جامعة بور سعيد

توفيق، هبه السيد (2022). ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم التربوي في ضوء معتقداتهم المعرفية. *المجلة التربوية*،*98*. 719-769

جابر، عبد الحميد (2006). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. دار الفكر العربي.

الجبوري، علي محمود وناصر، ناصر حسين (2016). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (127). 36-299

الجندي، وليد فوزي أمين. (2021). تأثير نمط المعالجة باستراتيجيات التدريب التشاركي المتمايز في تنمية مهارات الاتصال والكفاءة الرقمية لتطبيقات الأندرويد لدى معلمي التعليم الأساسي. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*،2 (2)، 105-119.

الخريبي، ثامر نسيم (2020) الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. مجلة رعاية وتنمية الطفولة. *مجلة رعاية وتنمية الطفولة. -جامعة المنصورة*. (8)

زيتون، عايش (2006). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان دار الشروق للنشر

سعادة، جودت أحمد (200). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان دار الشروق

السيد، إيمان شعبان إبراهيم، غنيم، إيمان جمال السيد (2018). التفاعل داخل بين المجموعات في بيئة التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل وأثره على تنمية مهارات تصميم مشاريع التخرج لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحوها وفاعلية الذات لديهم. *مجلة تكنولوجيا التربية–دراسات وبحوث*، (3) 141–237

السيد، عبد الحميد سليمان وعويد محمد سليم والعميري، محمد عبد الغفار (2015). المعتقدات الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة بيروت. *مجلة كلية التربية*، (39). 213،4–254

شحادة، سحر والحشوة، ماهر (2000). آثار *معتقدات معلمي الأحياء المعرفية في التعليم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزت .

عثمان، عيد عبد الغنى الديب. سلام، باسم صبرى محمد. عبد الرحمن، محمد أحمد. على, محمد العزب حسن. (2017). النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها .*مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا*،*31*(**31**)، 167–189. doi: 10.21608/maeq.2017.141726

عطا المنان، محمد البخيت يوسف. (2017–نوفمبر). أثر البيئة الرقمية فى دعم مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على العاملين بالمكتبة الوطنية السودانية [عرض ورقة] .المؤتمر *الثامن: مؤسسات المعلومات فى المملكة العربية السعودية ودورها فى دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة. المسؤوليات. التحديات. الآليات. التطلعات*، الرياض. (2).529 – 549. http://search.mandumah.com/Record/839659

علام، صلاح الدين. (2004). *التقويم التربوي البديل*. دار الفكر.

الغول، ريهام محمد (2012). *أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس*. [رسالة دكتوراة غير منشورة غير منشورة]. كلية التربية –جامعة المنصورة.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2012). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين : تكنولوجيا (ويب 2.0)، القاهرة، دار الفكر العربي.

فارس، نجلاء محمد. (2017). التفاعل بين نمط التقييم التكويني "الذاتي/الأقران" عبر نظم إدارة التعلم ومستوى الدافعية "المنخفض/المرتفع" وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والرضا لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان –كلية التربية*،*23*(3)،312–249

قاسم، أيمان محمد (2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغير الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببور سعيد. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*. (22). 123–145

محمد، رفعت محمود (2013). *المناهج الدراسية التحديات المعاصرة وفرص النجاح* .علم الكتب للنشر.

المرداني، محمد مختار، عويضة السيد عبد العزيز محمد، عمار، ايمان عبد السلام. (2021). مهام البرمجة التشاركية "بسيطة–مركبة" عبر الويب لتنمية المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية –جامعة كفر الشيخ*، (102)،265–288

المعارك، أحمد بن محمد(1433، ديسمبر 23).النظرية الاتصالية. *موقع academia.edu* . https://www.academia.edu/34895335/%D9%88%D8%B1%D9%82%D8%A9_%D8%A8%D8%AD%D8%AB%D9%8A%D8%A9_%D8%B9%D9%86_%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9

المومني، علا ذيب والحموري، فراس (2015). العلاقة *بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. [رسالة ماجستير منشورة غير منشورة]. جامعة اليرموك الأردن.

ويكيبيديا (2023، ديسمبر 23) نظرية النشاط. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%A7%D8%B7

يوسف، يسرية عبد الحميد. (2022). أثر التفاعل بين مستوى تنظيم المحتوى (المصغر والموسع) ونمط الكتابة التشاركية(المقيدة/الحرة) بمحررات الويب التشاركية على تنمية مهارات البرمجة وحل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة جامعة الأزهر كلية التربية*، *1*(193)، 1–76.

Abbas, Q., Hussain, S., & Rasool, S. (2019). Digital literacy effect on the academic performance of students at higher education level in Pakistan. Global Social Sciences Review, 4(1),

Aisha Younas, C. M. Nadeem Faisal, Muhammad Asif Habib, Rehan Ashraf, & Mudassar Ahmad. (2021). Role of Design Attributes to Determine the Intention to Use Online Learning via Cognitive Beliefs. *IEEE Access*, *9*, 94181–94202. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1109/ACCESS.2021.3093348

Alzaid, J. M. (2017). The Effect of Peer Assessment on the Evaluation Process of Students. *International Education Studies*, *10*(6), 159–173.

Aslanoglu, A. E. (2022). Examining the Effect of Peer and Self-Assessment Practices on Writing Skills. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*, 179–196.

Basheri, Mohammed; Munro, Malcolm; Burd, Liz & Baghaei, Nilufar (2013): "Collaborative Learning Skills in Multi-touch Tables for UML Software Design", International Journal of Advanced Computer Science and Applications,v4, n3, p60-66.

Beaver, C., & Beaver, S. (2011). The Effect of Peer-Assessment on the Attitudes of Pre-Service Elementary and Middle School Teachers about Writing and Assessing Mathematics. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, *5*.

Buitrago,A.G.(2017).Collaborative and Self-Directed Learning Strategies to Promote Fluent EFLSpeakers.English LanguageTeaching ,10(5),139-157

Conlon,C(2011) Assessment Strategies for Oniling Retrieved,from:https ://www slideshare.net/christmar/ assessment-strateies-for-online-learning-11021459

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. Educational Psychology Review, 32(2), 481–509. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10648-019-09510-3

Dwivedi, A., Dwivedi, P., Bobek, S., & Zabukovšek, S. S. (2019).Factors affecting students' engagement with online content in blended learning. Kybernetes, 48(7), 1500–1515. https://doi.org/10.1108/K-10-2018-0559

Falchilkov , N.(2005) Improving Assessment through student involvement Abingdon , Oxford Routledge Falmer

Green, R. A., Whitburn, L. Y., Zacharias, A., Byrne, G., & Hughes,D. L. (2018). The relationship between student engagement with online content and achievement in a blended learning anatomy course. Anatomical Sciences Education, 11(5),

Haron ,H.,Aziz , N H N ,&Harun ,A (2017) A Conceptual Model participatory Engagement Within E-learning Community procedia COMPUTER Science ,116,242-250

Könings, K. D., van Zundert, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2019). Scaffolding peer-assessment skills: Risk of interference with learning domain-specific skills? Learning and Instruction, 60, 85–94.

Li, L., & Gao, F. (2016). The Effect of Peer Assessment on Project Performance of Students at Different Learning Levels. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(6), 885–900. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02602938.2015.1048185

Mahande, R. D., Malago, J. D., & Hartoto, H. (2021). The prototype of 4Cs-based blended learning content. Journal of Educators Online, 18(1). https://doi.org/10.9743/JEO.2021.18.1.4

Mansilla, Pablo; Costaguta,Rosanna & Missio, Daniela (2014):" Aplicación de Algoritmos de Clasificación de Minería de Textos para el Reconocimiento de Habilidades de E-tutores Colaborativos", Inteligencia Artificial, v17, n53, p57-67.

Rahmi, U., Azrul, A., & Mahande, R. D. (2022). The Prototype of Blended Learning's Support System to Improve the Pre-Service Teacher's Digital Literacy. *Journal of Educators Online*, *19*(3).

Ravinder Kumar,R (2017). The effect of collaborative learning on enhancing student achieverment: a meta-analysis. Master, Concordia University, Montreal ,Quebec, Canada

Schooner, P. 1980, Höst, G. 1976, Klasander, C. 1960, & Hallström, J. 1969. (2023). Teachers' cognitive beliefs about their assessment and use of tools when evaluating students' learning of technological systems: a questionnaire study. *International Journal of Technology and Design Education*, *33*, 937–956. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10798-022-09763-0

Siegler, x ., et al(2016) Even Einstein Struggled:Effects of Learning About Great Scientists Struggles onHigh School Students Motivation to Learn Science, Journal of Educational Psychology, Vol108 .no3 .314-328

Wamuyu, P. K. (2017). Closing the digital divide in low-income urban communities: a domestication approach. Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning, 13, 117-142. https://doi.org/10.28945/3885

Zulliger, S., Buholzer, A., & Ruelmann, M. (2022). Observed Quality of Formative Peer and Self-Assessment in Everyday Mathematics Teaching and Its Effects on Student Performance. *European Journal of Educational Research*, *11*(2), 663–680.