أثر التفاعل بين مصادر التقويم وأنماطه في بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات لدى أعضاء هيئة التدريس

د/ حنان محمد كمال محمد مرسي

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية- جامعة حلوان

أثر التفاعل بين مصادر التقويم وأنماطه في بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات لدى أعضاء هيئة التدريس

د.حنان محمد كمال محمد مرسي(*)

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد التصميم الأنسب لبيئات التعلم المهنية الافتراضية، وكذلك دراسة التفاعل بين مصدر التقويم ونمطه في تلك المجتمعات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. تم استخدام التصميم التجريبي (٢×٢) بحيث تضمن التصميم التجريبي العاملي متغيرين مستقلين هما: متغير مصدر التقويم (معلم–أقران)، و متغير نمط التقويم (متزامن–غير متزامن)، واشتمل على متغيرين تابعين هما: مهارات تصميم الحقائب التدريبية و الرضا عن تلك المجتمعات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في بيئة إفتراضية. وقد تكونت عينة البحث من (٢١) عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بالجامعة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن المجتمع ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن المجتمع ترجع للتاثير الأساسي لمصدر التقويم (معلم–أقران). ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن) لصالح نمط التقويم المتزامن. ولكن أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–

* مدرس تكنولوجيا التعليم - كلية التربية- جامعة حلوان

غير متزامن). وفيما يخص التفاعل بين مصدر التقويم ونمطه أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن المجتمع ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية–مصدر التقويم–نمط التقويم– الحقائب التدريبية– الرضا.

Research Summary:

The current research aims to determine the most appropriate design for virtual professional learning communities VPLCs, as well as study the interaction between the source and style of evaluation in those communities for faculty members and their assistants. The experimental design (2×2) was used so that the factorial experimental design included two independent variables: the evaluation source variable (teacher-peer), and the evaluation style variable (synchronous-asynchronous), and it included two dependent variables: training packages design skills and satisfaction with those communities of faculty members and their assistants in a virtual environment. The research sample consisted of (21) faculty members and an associate member of Helwan university. The research resulted in the presence of a statistically significant difference at the level ≤ 0.01 between the mean scores of faculty members in the skill of designing training packages and satisfaction with the community due to the design of the virtual professional learning communities. And the absence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups in the skill of designing training packages and satisfaction with the community is due to the main influence of the evaluation source (teacher-peers). Moreover, there were statistically significant differences at the level of ≤ 0.05 between the mean scores of the experimental groups in the skill of designing training packages due to the main effect of the evaluation style (synchronous-asynchronous) in favour of the synchronous evaluation style. But the results indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups in satisfaction with the professional learning communities due to the main effect of the evaluation style (synchronous-asynchronous). With regard to the interaction between the evaluation source and its style, the results indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups in the skill of designing training packages and satisfaction with the community due to the main effect of the interaction between the

evaluation source (teacher / peers) and its style (synchronous / asynchronous) in Virtual professional learning communities for faculty members.

Keywords: virtual professional learning communities - evaluation source - evaluation style - training packages - satisfaction.

مقدمة:

فـي ظـل عصـر الثـورة المعرفيـة والتكنولوجيـة أصـبح الـتعلم لا يقتصـر علـى حـدود المؤسسات فقط بل تجاوز كل الحدود ودخل في العالم الافتراضي بمساندة الوسائط الرقمية، وتطور وظهور الشبكات الاجتماعية والتي اصبحت طريقة جديدة للتعلم والتفاعل مع الآخرين في جميع أنحاء العالم افتراضيًا.

إن إحداث التغيير الحقيقي والابتكار في أي منظمة يتعلق بالعاملين بها، وعلى الرغم من أن التكنولوجيا يمكن أن تكون حافزًا للتغيير في نظامنا التعليمي، إلا أنها لا يمكن أن تكون فعالة حقًا إلا إذا دعمنا وأثرينا واستفدنا من العمل الإبداعي وفرص التعلم مدى الحياة لجميع الأشخاص الذين يشكلون معًا مجتمعًا تعليميًا (Professional Learning Community, PLC). وإنتشر وجود مجتمعات التعلم والتي تهدف إلى مواجة التحدى الكبير فى مجتمع المعرفة وهو تنظيم العمل والمعرفة بما يتيح التطور المهني المستمر وبناء المعرفة ومشاركتها بين أعضاء مجتمع تعلم ما، والذين يتوجب عليهم تنمية كفاياتهم بما يمكنهم من تقديم المعرفة بل وابتكارها. وبالتالى يتمكن المعلم من تحسين أدائه بشكل مختلف بل وابتكار معرفة مهنية جديدة. وتعد مجتمعات التعلم الافتراضيةالافتراضية تطورًا إضافيًا لمنظومة تكنولوجيا التعليم، وتوفر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضيةالافتراضية (Virtual PLC) فرصة للأفراد الذين لديهم هدف مشترك للإلتقاء عبر الحواجز في الوقت المناسب حيث يتم إنشاؤها بسهولة تامة بمساعدة الفضاء الإلكتروني. فهي تتيح للمعلين فرصة التواصل فيما بينهم وقراءة الرسائل الواردة والاطلاع والرد عليها بشكل متزامن، من خلال مؤتمرات الفيديو وغرف الدردشة المباشرة والمؤتمرات الصوتية، وغير متزامن، من خلال منتديات المناقشة الإلكترونية والتطبيقات المختلفة مثل WhatsApp , Messenger ، والبريد الإلكتروني مما يؤدي إلى زيادة التواصل والفهم ومن ثم التنمية المهنية والإنتاج العلمي (Ansari, et al., 2012).

ومن المبادئ الأساسية التي يبنى عليها مجتمع التعلم التعاون، والوصول إلى مصادر المعرفة، والمساءلة المتبادلة، والتركيز على الطلاب (Talbert, 2010). وقد أشارت العديد من الدراسات الى أهمية PLCs وأكدت على انها لديها القدرة على أن يستفيد المعلمون منها

من خلال تبادل الأفكار بشكل تعاوني وينظرون في المشكلات التعليمية للممارسة، ويفكرون بانتظام في طبيعة تعلم الطلاب في سياقات معينة ومجالات موضوعية، ويجربون أفكارًا جديدة ثم يشاركون بشكل تعاوني في التفكير فيما يصلح وما لا ينجح، والتركيز على التنفيذ الذي يدعم التحصيل الأكاديمي للطلاب بكفاءة (Powell & Bodur, 2019, Donohoo, Hattie, & Eells, 2018, Popp & Goldman, 2016).

ولقد اصبح العالم الإفتراضي جزء كبير من واقعنا وحياتنا اليومية في المنزل او العمل، وبالتالي اصبح واقع في حياة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة.

وبرز نمو أنواع جديدة من مجتمعات التعلم الافتراضيةالافتراضية كنتيجًة طبيعية للنمو السريع للتكنولوجيا والخدمات الإلكترونية المختلفة المقدمة عبر الشبكات من خلال العديد من المنصات وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث يتم الآن إنشاء البيانات والمعلومات بمعدل أسرع بكثير من قدرة معظم الخبراء على تحويل هذه المعلومات إلى أشكال من المعرفة يمكن توصيلها بشكل فعال إلى المعلمين والطلاب وعامة الناس. وتعالج المجتمعات الافتراضيةالافتراضية هذه المشكلة من خلال توفير بيئة للأشخاص للتواصل مع الآخرين والتعلم منهم من خلال المشاركة بشكل تعاوني في بناء معرفة جديدة. أن مجتمعات التعلم الفاعلة هي الأماكن التي يتحسن فيها التعليم والتعلم باستمرار.

يعرف (Wegener & Leimeister (2012, p. 4 مجتمع التعلم الافتراضي أنه أي مساحة اجتماعية افتراضية يجتمع فيها الأشخاص معًا لإعطاء معلومات أو دعم للتعلم، أو للعثور على شراكة اجتماعية يتم التفاعل فيها من خلال منصة تكنولوجية ويلتزم أعضائها بأهداف مشتركة لكسب أو مشاركة المعرفه وحل المشكلات المشتركة.

واستخدم Ford وآخرون (2008) مصطلح مجتمع التعلم المهني الافتراضي (VPLC) لوصف بيئات الوسائط والمنصات والبرامج المختلفة، ويتم تنفيذ VPLCs بعديد من الأشكال، منها مجموعات مناقشة لوحة الإعلانات، وبرامج إدارة الدورة التدريبية، والتعاون غير المتزامن المستند إلى النص مثل الويكي والمدونات، وبرامج مؤتمرات الفيديو مثل bulletin board

discussion groups, course management software, asynchronous text-based collaborations (wikis and blogs), videoconferencing software such as Skype. وبالاضافة الى ذلك توتير وفيسبوك وأضيف ايضًا المنصات مثل ادمودو و زووم وميكرو سوفت تيمز. كل هذه الأمثلة لاستخدام التكنولوجيا لدعم التعلم التعاوني بين المشاركين المفصولين بحواجز جغرافية أو زمنية (McConnell, et al. ,2013).

ويلعب قادة المدارس والجامعات والمعلمين والمجتمع غير الحكومي دورًا مهمًا في تحقيق التحول التربوي، لذلك، يجب أن ينمو تطوير جودة التدريس بالتوازي مع خطط التنمية المستدامة ٢٠٣٠، ويشير الباحثون عن ممارسات مجتمع التعلم المهني في مساعدة المعلمين على تحسين جودة التدريس من خلال تدريب الأقران وجلسة مشاركة المعلم بالطرق الافتراضية للحصول على المعلومات المطلوبة(Gurumoorthy & Roslee, 2021) . وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها (Mcconnell ,(et al., 2013 أن المدرسين والمشاركين والميسرين يفضلون الاجتماعات وجهًا لوجه، لكن الاجتماعات الافتراضية وجهاً لوجه وفرت تفاعلات اجتماعية مماثلة في تجربة PLC. وتشير النتائج إلى أن المعلمين ينظرون إلى عقد المؤتمرات عبر الشبكات كأداة فعالة لتسهيل PLCs عندما تكون المسافة والوقت حواجز عملية أمام الاجتماعات وجهًا لوجه. وقد أشار (2005) Hoffman الى التفاعل الإجتماعى وقال انه مجموعة المشاعر الجماعية، ويعبر عن وجود الأفراد وارتباطهم من خلال عمليات اتصال مختلفة. ويعد التفاعل الإجتماعى نشاطًا هامًا للمتعلمين الكبار، لما لهم من سمات وخصائص شخصية تمكنهم من تبادل الأفكار مع الآخرين وتقبلها.

وتعد مجتمعات التعلم الافتراضية بيئة قائمة على التشارك والتفاعل الإجتماعى عبر الشبكات، وتساهم فى تعزيز التعلم الاجتماعى، حيث تؤثر بشكل إيجابى على الاندماج فى المجتمع ولا سيما الاكاديمي (Manuel & Felix ,2011). ويقصد بالتعلم التشاركي ايضاً أنه نوع من أنواع التفاعل الإجتماعي وعمليات التعلم، والذي يستطيع فيه مجموعة من

المتعلمين سويًا أن يصلوا الى حلول بشكل بنائي ونشط للنزاعات المعرفية الإجتماعية في التعلم القائم على المشروعات التشاركية(Bender, 2012).

وتعتمد مجتمعات التعلم الافتراضية على التشارك بين أفرادها لتبادل الخبرات حيث يعرف التعلم التشاركي عبر الشبكات Collaborative E-Learning بأنه إستراتيجية تعلم محورها الأول هو المتعلم، ومعتمدة على التفاعلات الإجتماعية كأساس لبناء المعارف، من خلال توظيف وسائل الاتصال المتنوعة عبر الشبكات (Katz, et al, 2019). وتفاعل المعلمين من خلال تلك المجتمعات الافتراضية يعمل على استثارة مستويات عليا للعمليات الادراكية، والتى تساهم وتساعد في ربط النظرية بالتطبيق، وينعكس على ممارستهم بالتدريس (Anderson, 2020). وهؤلاء المعلمون يتفاعلون من خلال مجتمع التعلم الافتراضي بانتظام عبر الشبكات ويشتركون في أهداف ومُثُل وقيم مشتركة لاستدعاء التعاون والتفكير والحوار، والتركيز على بناء المعرفة، ويمكن للمرء أن يشعر بالصداقة الوطيدة والحميمية والثقة والامتلاء تجاه زملاءه وبيئة العمل من خلالها (Salazar, et al., 2010). ومن أهم ملامح مجتمعات التعلم الافتراضية أن القائد والأقران يصمموا الأهداف سويًا ويضعوا أجندة العمل معًا، ويقوموا بعمل جلسات تقويم على فترات منتظمة مما يدعم بناء المعرفة(Fisher, et al., 2020). والتعلم التشاركي يعد أسلوب من أساليب التعلم التفاعلى الإجتماعى من خلال التواجد فى مجموعات صغيرة، وذلك لإنجاز مهام وأهداف تعليمية محدده، ويعد هذا جهد منسق من خلال أدوات التواصل المختلفة عبر الشبكات وأدواتها المختلفة، وبالتالي فهو يعتمد على توليد المعرفة وليس استقبالها فيتحول التعلم من نظام متمركز حول المعلم لنظام متمركز حول المتعلمين (جمال الشرقاوى، ٢٠١٤). ويدعم هذا التشارك النظرية البنائية التفاعلية Interactive Constructivism والتي تؤكد على أن التعلم عملية تشاركية مشيرًة الى أهمية التفاعل فى النمو المعرفى للفرد، والذي يتم من خلال سياق اجتماعي وثقافي، والذي يمكن بدوره من تكوين المعنى من خلال التفاوض والحوار المعتمد على وجهات نظر متعددة لأعضاء المجموعة الواحدة (كمال زيتون، ٢٠٠٢). ويتيح مجتمع التعلم المهني الافتراضي الفرصة لأعضائه لإنتاج المعلومات والأفكار والوصول إليها والتفاعل معها والتي تنتج من

الآخرين بطرق تتوافق مع احتياجاتهم. ويصبح المنتج الجماعي ملكًا لأعضائه ويستفيد من انتاجه الذي تم إنشاؤه من قبل جميع أفراد المجتمع، فكل شخص عمل على مشاركة العمل والخبرات مع الزملاء الآخرين إثرائه وتحسينه. ويشير مفهوم التعلم من الأقران الى أن المتعلمين هم مصدر هام للمعرفة بالإضافة إلى الميسر/القائد والمادة العلمية، وأن المتعلمون ليسوا أوعيًة سلبية يتم ملؤها بالمعلومات، بل هم متعلمون نشطون. فأن تكون عضوًا في مجتمع تعليمي مع أقرانك يعني الانخراط في أنشطة التعلم المتبادل، والانغماس في الأفكار الجديدة ومشاركة وجهات النظر والخبرات لإضفاء معنى على المعلومات. ويحدث التعلم من خلال المناقشة والتفكير والعمل الجماعي التعاوني، والأهم من ذلك، أخذ المبادرة والمسؤولية للاستماع والتساؤل والتفكير النقدي داخل مجتمع الزملاء المتعلمين (Ansari, et al., 2012).

وتتميز مجتمعات التعلم الافتراضية بأنها: تخلق بيئة داعمة مبنية على الاحترام والثقة، إظهار النجاحات والتحديات ومشاركة المحتوى والاستراتيجيات، الحصول على التغذية الراجعة، تحسين الكفاءة الذاتية للمعلم وبالتالي أداء الطالب، زيادة بناء العلاقات وتبادل المعرفة وثقة المعلمين ومشاعرهم بالنجاح وتعزز فرص المحادثات غير الرسمية والتي تؤدي بدورها الى زيادة الشعور بالمجتمع والإنتماء اليه (H.R.,2020, p.3-4). ولقد أكد Holcomb وآخرون (2010) في دراستهم التي استهدفت بحث الإستخدام الآمن لشبكات التواصل كبيئة الكترونية لمجتمعات التعلم، أن بيئة مجتمع التعلم عبر الشبكات تشجع على التعاون والمشاركة والتكامل الاجتماعي بين المتعلمين، مع تعزيز الإحساس بالانتماء للمجتمع، حتى وإن لم يلتقى فيها الطلاب وجهاً لوجه مع زملائهم الآخرين أو المعلم أثناء تلقى التعليم من بعد، فمن خلال مجتمع التعلم يتم استخدام تقنيات شبكات التواصل الاجتماعية في خلق الألفة والروابط بين المتعلمين، وتحقيق التواصل وبناء مجتمع تعليمي إفتراضي فاعل. وأظهرت نتائج دراسة محمد القحطانى(٢٠١٠) فاعلية استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعلم الالكترونى لدى مجتمع الممارسة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

وأشارت Salazar (2010) وآخرون فى دراستهم التي استهدفت معرفة أثر مجتمعات التعلم عبر الشبكات في أداء المعلمين خاصة بالمناطق المنعزلة والقرى، أن من أهم فوائدها انها ساهمت ببقاء المدرسين لفترة أطول في الفصول وهذا رُصِد إحصائيًا في التقارير، وساهمت ايضًا تلك المجتمعات في زيادة كمية المحترفين الذين يتلقون التطوير أثناء الخدمة، بالإضافة إلى زيادة عدد المعلمين المشاركين في الترقية بأوراق اعتمادهم.

ويمكن أن تتوفر VPLC بشكل متزامن أو غير متزامن أو مزيج من كلاهما لتلبية التوافر المتنوع للمعلمين، وتحديات الوصول، واحتياجات التعلم، ولكن تعد البيئة المتزامنة اكثر فاعلية وتبدو هي الوضع المفضل للمشاركة،على سبيل المثال، مؤتمرات الفيديو المتزامنة تتماشى الأنشطة بشكل وثيق مع الاجتماعات الشخصية وتدعم بقوة الإحساس بالانتماء للمجتمع. علاوة على ذلك، تعد لوحات المناقشة غير المتزامنة وملفات تعريف النظام الأساسي المخصصة والموارد تدعم أرشيفات الأعضاء بجداول زمنية مختلفة، وتوفر فرصًا لتعرف الآخرين عليها، وقد يؤدي إلى بيئة أكثر استرخاء (Schoenbach, et al., 2016). وهذا ما أكدته Katz (2019) وآخرون في دراستهم التى أشاروا فيها الى فاعلية استخدام نموذج لبيئة مجتمعات تعلم إفتراضية مدمجة (متزامنة وغير متزامنة) لتدريب المعلمين على برنامج لبناء مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب في تخصصات مختلفة. وأشاروا انه عندما يبدأ المعلمون في تطبيق PLC الخاص بهم في فصولهم الدراسية، قد يكون لديهم أسئلة يمكن للمدرسين الذين يتحركون في مسار مماثل للإجابة عنها. على الرغم من إمكانية إجراء نقاط اتصال إضافية بشكل شخصي، إلا أن عقد الاجتماعات من بُعد يسمح باتصال أكثر تواترًا وملاءمة. وينخرط المعلمون في التعلم المدمج أيضًا في المناقشات غير المتزامنة القائمة على النص والتي يتم تشجيعهم فيها على قراءة أقسام النص الأساسي وإعادة قراءتها والتعليق عليها والحوار حولها. وأشاروا ايضًا الى تعليقات المعلمين والتي اكدت أن مشاركتهم في VPLCs قد أمدتهم باستراتيجيات جديدة للتدريس، وأتاحت لهم الاستماع إلى آراء الآخرين في مواد اخرى مختلفة ومعرفة أن الزملاء الآخرون يواجهون بعضًا من نفس التحديات، كما أن مشاركة كيفية عملهم من خلال التحديات لزيادة نمو الطلاب أمر مفيد (Katz, et al., 2019).

وتتميز البيئة المدمجة ايضًا بأنها: تدمج التعلم النشط، تدعم التعاون، تستخدم نماذج الممارسة الفعالة، توفر التدريب ودعم الخبراء، تقدم التغذية الراجعة، متواصلة المدة. وأشار Darling–Hammond (2017) وآخرون الى أن التعلم غير المتزامن في VPLCs يتيح للمتعلمين التفكير في ردودهم والتمعن فيها قبل التعبير عنها، ويتعلم المشاركين الكثير من خلال شرح أفكارهم للآخرين ومن خلال المشاركة في الأنشطة التي يمكنهم من خلالها التعلم من أقرانهم. ويطورون مهارات في تنظيم وتخطيط أنشطة التعلم، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين، وإعطاء وتلقي الملاحظات وتقييم التعلم الخاص بهم.في تلك الحالتين مع التزامن او غيرة فإن فرص التواصل والحوار كبيرة لأنها تحدث وفق ظروف ووقت المشاركين بمجتمع التعلم، وهذا التواصل هو أساس بناء العلاقات داخل المجتمع لبناء المعرفة والخبرات. وتؤكد نظرية الحوار (Pask,1975) على أن التعلم يحدث من خلال المناقشة والحوار والتشارك حول موضوع التعلم، حيث توجد ثلاث مستويات للمناقشة والحوار تبدأ بالمناقشة العامة ثم المناقشة حول الموضوع ثم مناقشة التعلم، وكل مستوى يمكن أن يتم من خلال تواصل متزامن او غير متزامن بحيث يصبح التواصل متصلاً مهما كانت ظروف الأعضاء. وتقوم هذه النظرية في جوهرها على البحث عن المعلومات وجمعها وتوثيقها وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها، بحيث يطلع كل عضو على ما توصل إليه زميله، وبذلك ينخرط جميع الأعضاء في عملية تعلم تشاركية ينتج عنها قرار موحد او منتج علمي يستفيد منه الجميع.

وتشير نتائج الدراسة التي أجراها Wegener, & Leimeister (2012) أن من أهم العوامل التي تساعد على نجاح VPLCs وجود ميسر/ قائد متمكن، وإجتماعات وجهًا لوجه، ومهام تنفذ من خلال مجموعات صغيرة. وجميعها من أهم العوامل التي تؤدي إلى نتائج مرغوبة، مثل الشعور الايجابي بالمجتمع والرضا عنه وتؤدي الى نجاح التعلم. وتعد المشكلات التكنولوجية، والشعور بالتثبيط أو انعدام الثقة، والافتقار الى وجود أهداف أو دوافع مشتركة بين الأعضاء، هي التحديات الرئيسية التي تؤثر في نجاح التعلم في VLPCs. وغالبًا ما تبدأ PLCs الافتراضية الناجحة بلقاء وجهًا لوجه مما يساعد المشاركون على الاستعداد للتعلم المهني في بيئة افتراضية، هذا يتيح الفرص للمشاركين للاتصال والبدء في بناء

العلاقات قبل الانخراط في المحادثات والتأملات والأنشطة الافتراضية، وتتيح الجلسة الشخصية الأولية أيضًا التدريب العملي على الدعم التكنولوجي والفرص لتحديد التوقعات والأهداف مسبقًا (R.H., 2020).

وتقدم VPLCs فرصًا لخبرات التعلم الإجتماعي من خلال التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والموجه والقائد وهو الأمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم. فإن النظرية البنائية الاجتماعية تفترض أن التفاعلات مع البشر الآخرين ذات أهمية خاصة بالنسبة للمتعلمين لبناء فهمهم للعالم (فيجوتسكي، ١٩٨٨). وفي المجتمع الافتراضي، يكون التفاعل جزء متأصل ويحدث في المناقشات بين أعضائها من خلال عمليات ديناميكية مع المشاركة المتبادلة، وبالتالي، يبدو أن VLCs بيئة تعلم مثالية لدعم عمليات التعلم الاجتماعي حيث يتم تمكين التفاعلات الاجتماعية من خلال المنصات الالكترونية وأدواتها المختلفة مثل السبورة أو غرف الدردشة أو وسائل التواصل الاجتماعي (Wegener, & Leimeister, 2012). لذلك تعد النظرية البنائية الاجتماعية من اهم النظريات الداعمة لتلك الدراسة.

وترتكز مجتمعات التعلم على ثلاثة أفكار أساسية وهي التركيز على التعلم، تطوير ثقافة التعاون، التركيز على النتائج ؛ وتشير تلك الأفكار إلى حاجة المعلمين إلى الإنتباه لتأثير عملهم على تعلم الطلاب، ويستلزم ذلك إستخدام مجموعة متنوعة من التقييمات لقياس مدى تحسن المعلم في التدريس بناءً على ما يحصل عليه من خبرات من خلال PLCs ومن ثم عمل التقويم المناسب (McConnell, et al. ,2013) .

ويعد التقويم نشاطًا أساسيًا يحدث في مجتمعات التعلم المهنية والتي تستهدف بالمقام الاول إكساب أعضائها معارف ومهارات وإتجاهات نحو المهنة بغرض رفع كفاءة الأداء، وتتضمن تلك المجتمعات عمليات التقويم المختلفة سواء كانت من المعلم او الأقران، وتعد عملية التقويم أساسًا يدعم أي أداء ولا سيما المهاري. وهذا ما أكده كل من Poobalan & Talip (2021). في دراستهما والتي أشارا فيها ان أهم ثلاث سياسات يبنى عليها مجتمع التعلم الافتراضي بين الأقران هي تخطيط الدروس، مشاركة الممارسات، والتقويم. وشهدت

تكنولوجيا التعليم تطورًا كبيرًا فى الحقبة الأخيرة، ويعد التقويم في بيئات التعلم الالكترونية من العمليات التي لاقت اهتماماً كبيرًا بالبحث والدراسة لما لها من أهمية في تطوير الاداء فى بيئات التعلم الافتراضية، والتى تتم فيها عملية التعلم من بعد وباستخدام الوسائل والأدوات الالكترونية والرقمية، والتى تتميز بالتشارك والتفاعل الاجتماعى بين المتعلمين والمعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض بشكل متزامن أو غير متزامن. والتقويم عملية هامة لإعطاء التغذية الراجعة لتقوم بدور مهم في تحفيز المتعلمين واستثارة دافعيتهم للتعلم من خلال إنجاز المهام التعليمية المطلوبة. لذا إزداد الاهتمام بتصميم بيئات التعلم الالكتروني المدعمة بالتغذية الراجعة، باعتبار التغذية الراجعة عنصرًا هامًا بمواقف التعلم للطالب عن بعد. ومن خلال تقديم التغذية الراجعة للمتعلم يستفيد بمعرفة النتائج التي حققها في خطوات تعلمه السابقة لكي تساعده في تحسين خطوات تعلمه اللاحقة، وذلك شريطة أن يتم إبلاغه بنتائج أدائه في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعده على الافادة منها على أفضل وجه ممكن. وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم بشكل كبير في زيادة فاعلية التعلم، حيث انه يساعد في اندماج المتعلم في المواقف والخبرات التعلمية مما يسهم في ايجاد بيئة تعليمية فعالة حتى وأن كانت الكترونية. لذلك تعد عملية التقويم عنصرًا هامًا يساعد على تحسين تصميم بيئات التعلم وتحقيق جودتها، باعتبارها تساعد في دعم استجابات المتعلم الصحيحة، وتصحيح الاستجابات الخطأ، مما يؤثر بدوره في اكتساب المعارف والمهارات المراد تعلمها والتدريب عليها (يوسف كماش و عبد الكاظم حسان، ٢٠١٧).

ويعد التشارك مع الأقران من أهم الاستراتيجيات التعليمية فى بيئات التعلم الافتراضية، والتي تدعم تفريد التعليم وبناء المعارف من خلال الأقران وفق سياق اجتماعى تكيفي يجمع ما بين إحتياجات الفرد وظروف الجماعة الافتراضية التي ينتمى لها. وتكمن أهمية التعلم التشاركى فى كونه يمثل أحد أشكال التعلم النشط عبر الشبكات، حيث يتفاعل فيه المتعلم مع أدوات ومصادر المعرفة من خلال مسئوليتة الفردية والمشاركة الإيجابية مع الآخر كأساس فى بناء المعرفة الشخصية. وقد اثبتت كثير من الدراسات ومنها (حمدى شعبان، أمل حمادة، ٢٠١٣ و همت قاسم، ٢٠١٣ وحسن مهدي، ٢٠١٢ و محمد البسيوني، ٢٠١٢ و

Carlos, et al., 2009) دور التعلم التشاركى بين الأقران فى تحقيق العديد من الاهداف التربوية والتي تعمل على رفع مستوى التحصيل والدافعية للتعلم وتنمية مهارات الذكاء الإجتماعى.

والتقويم فى بيئات التعلم الافتراضية والقائمة على التعلم التشاركي يتجاوز المداخل التقليدية والسلوكية التي تركز على قياس الأداء الفردي للمتعلم، بل يشمل جميع الإنجازات التي يحققها بشكل فردي او جماعي، وتقييمها وإعطاء تغذية راجعة بإستراتيجيات وأساليب تتناسب وطبيعة هذه البيئة (Harlen ,2006). ويعتمد هذا الإتجاه في التعلم على النظرية البنائية الاجتماعية، التى تؤكد أن المتعلمين يبنون معارفهم الخاصة من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية، كما أن النمو المعرفي والنمو الاجتماعى متداخلان طول الوقت، ويؤكد محمد خميس (٢٠٠٣) على أن نمط التفاعل والتعلم الذي يعتمد على البعد الاجتماعى ينجم عنه نواتج تعلم أفضل. ويرى أصحاب النظرية البنائية أن فلسفة التعلم البنائية فتحت طريقًا جديدًا للبحث في التغذية الراجعة، فالتعلم البنائي يفترض أن المتعلم يبني معارفه بنفسه، وليس مجرد متلقى للمعلومات، وأن التغذية الراجعة في سياق النظرية البنائية توفر الأدوات الفكرية التي تعمل كعامل مساعد لمساعدة المتعلم على بناء معارفه بنفسه، فالمتعلم يقوم بحل مشاكله المعقدة من خلال التشارك الاجتماعى من خلال إجراء الحوارات والمناقشات بين الأقران (Mory, 2004).

كذلك ومن ناحية أخري يوجد عديد من استراتيجيات التقويم داخل بيئات التعلم الافتراضي، من أهمها تقويم المعلم، تقويم الأقران، والتقويم الذاتى للمتعلمين (Hodgson & Pyle, 2010). وهناك أشكال مختلفة لتقديم التغذية الراجعة من قبل المعلم من حيث المستوى أو كمية المعلومات المقدمة، فقد تقتصر على إخبار المتعلم بنتيجة تعلمه فقط من حيث صحة أو خطأ الاستجابات/الأداء، من خلال استخدام الحديث، الأسئلة والتغذية الراجعة، أو قد تقدم معلومات تشرح بشكل موجز أو مفصل مستوى الأداء المعرفي او المهاري للطالب.

(Lemeley, et al., 2007) أما تقويم الأقران ففيه يقوم المتعلمون بتقييم زملائهم وأقرانهم فى أدائهم او المهام المنفذه، بناء على معايير محكية المرجع غالبا ما تكون موضوعة من قبل

المعلم، وهذا النوع من التقييم يساعدهم فى تنمية تفكيرهم وإدراكهم (رانيا احمد، ٢٠١٤). ولكى يكون تقويم الأقران صادق وفاعل يجب تقسيم مهمة تقييم القرين إلى مهمات منفصلة فرعية في نقاط واضحة حتى يتمكن القرين من وضع الدرجات او العلامات الصادقة بسهولة وفق معايير محددة، وبهذا يحتاج القرين إلى التدريب على معايير التقييم المعلنة وقواعد التسجيل في الاستمارات، والممارسة(Sluijsmans and Prins (2006,.

وتعمل عملية تقويم الأقران على خلق افكار ابداعية وتساعد على وضع معايير لانهاء المهام التربوية بنجاح (Anderi et al.,2020). وأشار كلٌ من Kupila & Karila (2018) أن تقويم الأقران في مجتمعات التعلم الافتراضية يساعد على اختيار طرق تدريس مهنية ناجحة، و أن تلك الممارسة كانت من انجح الممارسات في دعم الطالب المعلم بفنلندا. وتعد التغذية الراجعة الناتجة عن تقييم المعلم او الأقران عامل هام في توجيه المتعلم، وتعريفه بأخطائه، ومقارنة أداءه بالمستوى المطلوب من خلال مقاييس معيارية، بالإضافة لهذا فهي تزيد من قدرة المتعلم على تركيز حواسه المختلفة في سبيل استيعاب ما هو مطلوب، ومحاولة الوصول إليه عن طريق المشاهدة والإستماع (وهذا من خلال الوسائط المختلفة المتوفرة في بيئة التعلم الالكتروني) والتفكير والتقويم المستمر، في ضوء الأهداف المحددة والمرئية مما يتيح الفرصة للمقارنة بين الأداء أو الانجاز الفعلي والهدف المراد الوصول إليه، وهى تساعد المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة، وتكرار الاستجابات الصحيحة، وتجعل العمل أكثر تشويقاً، ومعرفة مدى التقدم في عملية التعلم، وتساعده على اختيار الاستجابات الصحيحة وتثبيتها. وتقديم التغذية الراجعة عبر بيئات التعلم الافتراضية يمكن أن يكون فعال في حل الكثير من المشكلات التعليمية، إذا صممت واستخدمت بصورة تدعم المتعلم الذي لا يرى المعلم ويتعامل معه عن بعد، حيث تزود التغذية الراجعة المتعلمين بالمعلومات التي تساعدهم في تعديل استجاباتهم ومعارفهم بما يحقق الهدف المنشود من التعليم، وبالتالي فهي تعمل على تحسين تصميم التعليم. وهذا يتطلب التفاعل المستمر للمتعلم، وحصر أخطائه، ليتم علاج هذه الأخطاء وتحسين أدائه. وتدعم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية هذا النوع من عمليات التقويم بما تضم بداخلها من أدوات تساعد على عمليات التواصل سواء كان متزامن او غير

متزامن والتفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض او بينهم وبين المعلم، وتتيح الفرصة للمتعلم أن يعلق اوينشر موضوعات جديدة ويعبر عن رأيه، ويشارك أفكاره مع زملائه، وهناك سمتين أساسيتين لتلك الأدوات اولاً : الخصوصية، حيث تتيح أن يكون لكل عضو ملف تعريفي خاص به يضع فيه معلومات عنه وعن اهتماماته وتفضيلاته، ثانياً: الاجتماعية فهي تسمح للمتعلم بالتفاعل مع أفراد مجتمعات التعلم التي يعمل معها (أيمن مدكور، ٢٠١٤).

وأشارت Keefe(2020) في دراستها التى استهدفت تدريب المعلمين افتراضيًا لرفع كفائتهم المهنية أن أهم عوامل نجاح تلك الاجتماعات هو وضع اهداف مشتركة، واتاحة التفكير التأملي والمناقشات، وتقديم تغذية راجعة وتقويم وافٍ من المعلم/المدرب سواء كان متزامن او غير متزامن من خلال البيئة الافتراضية.

وقد أشارت نتائج كثير من البحوث والدراسات إلى أهمية التقويم فى التعلم القائم على الشبكات، ومنها دراسة Huisman, (2018) وآخرون و (2015) Greenberg و(2015) McConlogue والتى أظهرت نتائجها أن تقديم التعليقات والملاحظات من خلال تقويم الأقران وتلقيها أدى إلى تحسن مستوى الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المستوى الجامعي، ويرتبط وجود التعليقات التفسيرية بشكل إيجابي بكيفية الإدراك الملائم من الطلاب لتعليقات الأقران. ودراسة Sansone, et al. (2018) وآخرون و التى أشارت نتائجها أنتقييم وتوجيه الأقران في بيئة التعلم الالكتروني، شجع على المشاركة النشطة الكبيرة في المناقشات عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، اعتمد الطلاب الذين يؤدون دور المعلم الإلكتروني أسلوبًا داعمًا وتعاونيًا وتعليميًا، والذي تم الحفاظ عليه حتى بعد انتهاء دورهم كمعلم إلكتروني، ودراسة رانيا احمد (٢٠١٤) والتي أكدت فيها على فاعلية استراتيجية تقييم الأقران في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا في بيئات التعلم الافتراضية، ودراسة Ndoye (2017) التى أثبتت فاعلية تقويم الأقران على عينة طلاب مستوى الدراسات العليا فى تحقيق مستوى أعلى من الوعى ومهارات التعلم التعاونى والمسئولية والاتجاه نحو التعلم الذاتى والعمل فى مجموعات ويعزز إحساسهم بالمسؤولية تجاه تعلمهم، الى جانب زيادة حجم التشارك والتعاون فيما بينهم اثناء التعلم.

ومما لا شك فيه أناستخدام التغذية الراجعة بمختلف أنمطها في عملية التعلم من الممارسات الفعالة التي تعمل على تحسين التصميم التعليمي لبيئات التعلم الافتراضية، حيث أكد (2000) ,Greer أن البحوث التي تتناولت بالدراسة التغذية الراجعة ليس فقط تبحث عن ما اذا كانت التغذية الراجعة تحسن التعلم، ولكن أيضا تبحث وتقدم كيف تحسن التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة التعلم. ولذلك اهتم البحث الحالي بمعرفة مصدر التقويم (معلم/أقران) ونوعه (متزامن/غير متزامن) لتقديم التغذية الراجعة بمجتمعات التعلم الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف على أساليب التقويم المناسبة التي تعمل على تحسين الأداء في تطوير الحقائب التدريبية وتزيد من الرضا نحو تلك المجتمعات.

ويعد التدريب أحد أهم الأنشطة التى تجمع بين أعضاء المهنة الواحدة لا سيما المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويُعرف التدريب بأهميته في سد الفجوات بين الواقع والمأمول، بما يلبي الاحتياجات التدريبية في المجالات والتخصصات المتعددة وتحقيق الأهداف مما يعمل على تحقيق التطور والنماء للأفراد والمؤسسات. والحقائب التدريبية تعد من أهم الوسائل التي تساعد المتعلمين في تلبية احتياجاتهم التدريبية، خاصة إذا كانت هذه الحقائب تعتمد على منهجية علمية، وتعد الحقيبة التدريبية مفهوم يعبر عن الخطة التنفيذية لعملية التدريب الفعلي وذلك عن طريق إعداد المادة العلمية والأنشطة والخطوات الإجرائية اللازمة للتنفيذ على أساس الأهداف التدريبية الموضوعة مسبقًا (Grei, 2015).

وهناك مجتمعات تعلم للمدربين ومنها مجتمع التعلم الخاص بمجموعة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالجامعة، وتعد الباحثة هي المسؤلة عن هذا المجتمع، وكان هناك ضرورة ماسة الى تدريب المدربين وإكسابهم مهارة تصميم الحقائب بإعتبارها اهم الأدوات المستخدمة بالتدريب. ويتبين من العرض السابق لمميزات مجتمعات التعلم الافتراضية أنها تبدو الاكثر مناسبًة للإستخدام على مدار العام الدراسي لإكساب المدربين تلك المهارة الأساسية وغرها والتى تلزم لتنفيذ التدريبات المكلفين بها بالجامعة.

ويعد رضا المتعلمين عامل مهم وحاسم في تحديد مدي فاعلية البيئات التعليمية، ويمكن الحكم على جودة البيئة التعليمية من خلال درجة القبول لدي المتعلمين ورضاهم عنها، ويعد

الرضا عن التعلم ايضًا أحد معايير الجودة الشاملة للبيئات التعليمية Giannousi, et al., (2011). لذلك يعتبر رضا المتعلم من أهم المتغيرات التي يجب قياسها عند استخدام مجتمعات التعلم الافتراضية، وهو المتغير الذي يشير إلى القناعة التي يصل إليها المتعلم عندما يتم إنجاز مهمة محددة أو يشبع حاجة لا سيما إذا كانت ملحة أو ضرورية، ويعرف الرضا بأنه رد فعل عاطفي لدى الفرد نحو شيء ما (Shin & Kang, 2015). لذلك يعد الرضا عن مجتمعات التعلم الافتراضية أحد أهم المتغيرات التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار لضمان استمرارية المجتمعات وانتظام الاعضاء بالحضور فيها نتيجة لوجود رد الفعل تلك.

والرضا عن التدريب ينعكس على أداء وتقدم المتدرب ويُعد مؤشرًا لمدى النجاح في المستقبل والتوافق الشخصي والاجتماعي والرضا عن الحياة بشكل عام، والمتعلم او المتدرب في اي موقف تعليمي هو المستفيد الأول، فلا يجب إهمال آرائه وردود افعاله بل وربطها بتقويم عملية التعليم و التدريب (أماني الدخني، ٢٠١٦). وكشفت الدراسة متعددة الأساليب التي قام بها Zhang & Yuan (2020) عن تأثير مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) على الرضا الوظيفي للمعلمين في الصين، وأكدت على ان تلك المجتمعات كان لها أثر ايجابي على رضاهم الوظيفي، وأشارت ان القيادة الداعمة، والهيكل التنظيمي للمجتمع،والاختلافات الثقافية بين المعلمين، تعد من اهم العوامل التي كان لها تأثيرهام وإيجابي على رضا المعلم في PLCs. وقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها Shin (2013) وآخرون أن سمات شخصية المتعلم مرتبطة بالرضا عن بيئات التعلم عبر الإنترنت، ويعد الدافع ايضًا مؤشرًا قويًا على الرضا، وأشاروا ايضًا الى أن التواصل الاجتماعي، والرغبة في التعلم، وتطوير الذات والتقدم الأكاديمي لدى المتعلم من اهم العوامل المرتبطة بشكل كبير بتحقيق الرضا عن بيئة التعلم لاسيما الافتراضية.وهناك مجموعة اخرى من العوامل التي تؤثر على رضا المتعلم عن بيئة التعلم منها: مستوى التفاعل في بيئة التعلم (المعلم/الأقران/المحتوى)، التصميم الجيد لبيئة التعلم، التنوع في الوسائط والاستراتيجيات والأساليب المستخدمة، ارتباط المحتوى بحاجات المتعلم، مدى الدعم والتغذية الراجعة، سهولة استخدام البيئة وسهولة الوصول لها، درجات وتقديرات مرضية للمتعلم (Cohen & Baruth, 2017; Shin, et al., 2013). وكل

هذه العوامل تعد أساس في تصميم مجتمعات التعلم الافتراضية لذلك يسعى البحث الحالى لاختبار مدى رضا أعضاء مجتمعات التعلم عن تلك المجتمعات ومدى الإفادة منها في تطويرهم المهني وهذا هو الغرض الأساسي لوجودها.

وهناك عديد من النظريات التي تدعم وتشير الى أهمية تحقق الرضا في عملية التعلم ومنها:

نظرية الطموح والإنجاز، وتؤكد هذه النظرية على أنه كلما قلت الفجوة بين طموحات المتعلم وما أنجزه كلما شعر بالرضا، وهذا ما تسعى اليه محتمعات التعلم المهنية بشكل عام وهو رفع كفاءة اعضائها ليؤدوا عملهم بشكل افضل كما تتطلب الجودة او كفاءة الأداء في اي مهنة ولا سيما التدريس. ونظرية الخبرات السارة، والتي تؤكد على أن مستوى الرضا يرتفع عندما يمر المتعلم بخبرات سارة، وتسعى مجتمعات التعلم دائما الى أن تكون اللقاءات بين اعضائها تتمتع بالجو غير التقليدي والمرح والايجابي الى جانب أن كل اجتماع يعد اضافة الى كل عضو بما يكتسبه من معلومات او مهارات تزيد من كفائته في الاداء. اما نظرية المقارنة الاجتماعية فترى أن المتعلم يقارن نفسه بالآخرين وعندما يشعر أنه ينافس ويحقق ما حققوه أو تفوق عليهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعوره الكبير بالرضا، وهذا السلوك يمكن ممارسة ودعمة في مجتمعات التعلم المهنية سواء على مستوى التنافس الفردي او من خلال المجموعات. واخيرًا نظرية التوقع وهي الأكثر حداثة في الظهور حيث فسرت الرضا على أساس المقارنة التي يجريها المتعلم بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، وعادة ما يكون هذا هو المأمول من انضمام الأفراد لمجتمعات التعلم المهنية حيث يأمل العضوعندما يقوم بنشاط ما أن يحقق العائد المتوقع بحيث يتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل (علياء عثمان، ٢٠١٨,2003 Stone & Henry).

اذن يعد قياس الرضا عن التعلم او التدريب من اهم مؤشرات جودة تلك العمليات، وفي حدود علم الباحثة هناك ندرة واضحة في دراسة الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حوله. وإستنادًا الى ما سبق، يبدو أن هناك ضرورة إلى دراسة التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير

متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس، وقياس أثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات، نظرًا للاستخدام الموسع لتلك المجتمعات حاليًا لا سيما بالمجتمع الجامعي.

مشكلة البحث:

من استعراض عديد من الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلم مثل دراسة:
(Powell & Bodur, 2019 ; Donohoo, Poobalan & Talip , 2021; Popp, & 2017 ; Hattie, & Eells, 2018 ; Darling-Hammond Goldman, 2016 ; Schoenbach, et al., 2016 ; Wegener, & Leimeister, Rajic, 2014. 2012 ; Katz, et al., 2019 ; Salazr , et al., 2010)

تبين للباحثة أن الأغلبية منها كان يبحث في فاعلية استخدامها او أثرها في اكتساب مهارة ما، او أسلوب تكوينها من حيث الدمج بين البيئة التقليدية او الافتراضية، ولم يتبين أن هناك دراسات ركزت على دراسة أساليب التقويم تحديداً داخل المجموعة أو الرضا عن تلك المجتمعات. وأشار Poobalan & Talip (2021) تحديدًا في توصيات دراستهما على ضرورة الاهتمام والتكثيف من تصميم وإستخدام مجتمعات التعلم المهنية الإفتراضية بالأوساط الأكاديمية حتى بعد جائحة Covid -19 لانها أصبحت عامل هام وفارق في التنمية المهنية، وعلى صانعي السياسات الأخذ في الإعتبار تلك الممارسة وتوفير كل الفرص والامكانيات اللازمة لتفعيل تلك المجتمعات في جميع التخصصات.

وايضًا لم تتطرق الدراسات السابقة الى نوع التزامن ولا سيما تفاعلة مع مصدر التقويم وهذا ما تستهدفه تلك الدراسة حيث أن الفائدة الكبرى لمجتمعات التعلم المهنية تكمن في التأكد من اكتساب المعلومات او المهارات او الإتجاهات في مجال ما يجمع بين اعضاء المجموعة، وهذا ما يمكن قياسة بالتقييم والتقويم اللاحق لإجتماعات المجتمع خاصة بعد وجود منتج او أعمال تستوجب التقويم لإفادة الجميع.

تبين للباحثة ايضاً أن أغلب الدراسات اهتمت بمجتمعات الطلاب وأن المجتمعات المهنية الخاصة بالمعلمين قليلة و أعضاء هيئة التدريس نادرة.

شاركت الباحثة في مشروع دولي خاص بفاعلية مجتمعات التعلم على الأداء المهني للمعلمين وكانت المجتمعات المستهدفة من معلميإدارة حلوان التعليمية وأيضاً اعضاء هيئة التدريس، وكان أساس تلك المجتمعات هو رفع كفاءة مهارات التدريس وانتاج بحوث مشتركة و برامج تدريبية ايضاً، ولاحظت الباحثة بكونها عضو إدارة مشرف بالمجتمعات ومشارك ومسؤول متابعة أن هناك مشكلتان أساسيتان طبيعة تقويم الأداء أو المنتج، وأيضاً شكل وأسلوب الاجتماع على مدار العام الدراسي، مما استدعى الباحثة للتفكير في تصميم جيد لإدارة مجتمع تعلم مهني على مدار العام الدراسي ومدى ملائمة أسلوب وطبيعة المقابلات به لأعضاء المجتمع الجامعي، الى جانب معرفة أنسب أساليب التقويم المفضلة لدى المشاركين، حيث أن مجتمعات التعلم الافتراضية اصبحت تستخدم على نطاق اوسع خاصة بعد أزمة كوفيد ١٩.تعمل الباحثة ايضًا كمسؤول لأحد مراكز التدريب بالجامعة والذي يضم عدد كبير من المدربين من أعضاء هيئة التدريس الممثلين لكليات الجامعة، وكانت من المشكلات الأساسية التي تواجه الباحثة استمرارية الإجتماع مع كافة المدربين نظراً لوجود البعض بكليات خارج الحرم او السكن بمحافظات أخرى، وكذلك يعد من المهام الأساسية إعداد حقائب تدريبية للإستخدام مع الطلاب في جميع الكليات، لذلك كان هناك تفاوت في مستوى المدربين وعدم المعرفة الكافية بإنتاج الحقائب الكاملة، مما دعا الباحثة الى تكوين مجتمع تعلم إفتراضي يجمع بين جميع المدربين من الكليات المختلفة داخل وخارج الحرم، هدفه دعم المهارات التدريبية وتعلم إنتاج الحقائب التدريبية واستخدامها وتطويرها ومناقشة مشكلات التدريب وإقتراح الحلول وتبادل الخبرات المختلفة.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى العبارة التالية: يوجد نقص فى مجال بحث ودراسة مصدر التقويم ونمطه بمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، كما يوجد نقص فى مهارات تصميم الحقائب التدريبية وتطويرها لدي مدربي مراكز التدريب بالجامعة، لذلك توجد حاجة إلى دراسة أثر العلاقة بين مصدر التقويم (معلم–أقران) ونمطه (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس وأثرهما في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات.

أسئلة البحث:

للتوصل إلى حل مشكلة البحث يسعى البحث الحالى إلى محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الاتي :

ما العلاقة بين مصدر التقويم (معلم–أقران) ونمطه (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس وأثرهما في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما صورة التصميم المناسب لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ؟
٤. ما أثر اختلاف مصدر التقويم (معلم–أقران) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ؟
٥. ما أثر اختلاف مصدر التقويم (معلم–أقران) في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس ؟
٦. ما أثر اختلاف نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٧. ما أثر اختلاف نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس ؟
٨. ما أثر التفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) و نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ؟

٩. ما أثر التفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) و نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد إجراءات استخدام نموذج التصميم المناسب لبيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثرها في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية.
- الكشف عن مصدر التقويم (معلم/أقران) الأنسب في بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات
- الكشف عن نمط التقويم (متزامن/غير متزامن) الأنسب في بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات.
- الكشف عن أثر التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- يقدم البحث نموذجاً لإعداد وإدارة مجتمع تعلم مهني افتراضي لأعضاء هيئة التدريس.
- يسهم البحث في تزويد مستخدمي بيئات التعلم الإفتراضي بمجموعة من الأسس اللازمة لتصميم مجتمع تعلم مهني لأعضاء هيئة التدريس، وذلك فيما يخص التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات.

- قد تفيد نتائج البحث في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومعاونيهم بمواصفات الحقائب التدريبية الجيدة وخطوات تصميمها وانتاجها.
- قد تفيد نتائج البحث ايضاً في توجيه الانتباه لأهمية التفاعل بين نوع التقويم ونمطه الملائم لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لاعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والتي يمكن أن ينعكس آثارها على تحسين الأداء التدريسي ونواتج التعلم.
- تشمل الأهمية التطبيقية للبحث ما يقدمه من أدوات خاصة بتصميم بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، ومقاييس تتعلق بقياس جودة الحقائب التدريبية والرضا عن مجتمعات التعلم المهنية والتي يمكن الاستعانة بها من قبل الباحثين والعاملين بالمجال.

محددات البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

١.الحد الموضوعي: يقتصر الحد الموضوعي على مايتناوله البحث من موضوعات تتعلق بطبيعة متغيراته: مهارة تصميم الحقائب التدريبية، الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

٢.الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة حلوان.

٣.الحد المكاني: مركو التطوير الوظيفي جامعة حلوان.

٤.الحد الزماني: تم تطبيق تجربة البحث الحالي خلال العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

فروض البحث:

في ضوء الأطار النظري والدراسات السابقة تتحدد فروض البحث فيما يلي:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لمصدر التقويم (معلم–أقران).
٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لمصدر التقويم (معلم–أقران).
٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن).
٦. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن).
٧. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) ونمطه (متزامن–غير متزامن).
٨. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) ونمطه (متزامن–غير متزامن).

٩. منهج البحث و التصميم التجريبي:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي بعض مناهج الدراسات الوصفية في مراحل الدراسة والتحليل والتصميم، كما تم استخدام المنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم.

متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة:

يشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين هما:

متغير مصدر التقويم (معلم/ أقران) في بيئة مجتمع التعلم المهني الافتراضي.

متغير نوع التقويم (متزامن / غير متزامن) في بيئة مجتمع التعلم المهني الافتراضي.

المتغيرات التابعة:

متغير مهارة تصميم الحقائب التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس.

متغير الرضا عن مجتمع التعلم المهني الافتراضي.

خطوات البحث:

١.إجراء دراسة مسحية تحليلة لأدبيات المجال والتراث النظري و الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث؛ للإستفادة منها في التأطير النظري للبحث وتفسير فروضه ومناقشة نتائجه.

٢.اختيار نموذج التصميم التعليمي الملائم لطبيعة البحث والعمل وفق اجراءاته المنهجية.

٣.تصميم أدوات البحث.

٤.تصميم السيناريو المشترك لمجموعات التعلم الأربعة موضع دراسة البحث الحالي وفق التصميم التجريبي للبحث وتحكيمه ووضعه في صورته النهائية.

٥. تحديد عينة البحث الأساسية.

٦. تطبيق أدوات البحث قبلياً؛ بهدف التأكد من عدم إلمام المجموعات التجريبية بالنواحي المعرفية للمحتوى التعليمي، والتحقق من شرط تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة.

٧. عرض مواد المعالجة التجريبية على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.

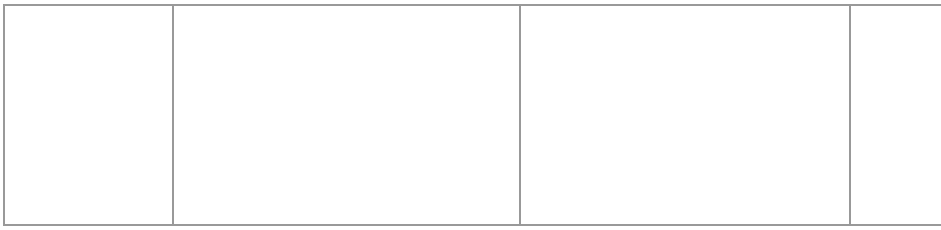
٨. تطبيق أدوات القياس البعدي على نفس أفراد العينة بعد المرور بالمعالجة التجريبية.
٩. رصد درجات تحصيل المشاركين للجوانب المعرفية والمهارية.
١٠. إجراء التحليل الإحصائي لنتائج البحث، وتحليلها، ومقارنة نتائج التطبيق وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
١١. تقديم التوصيات في ضوء نتائج البحث، و التوصل إلى مقترحات تتعلق ببحوث مستقبلية جديدة.

التصميم التجريبي:

١-التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث تم استخدام التصميم التجريبي العاملي (٢×٢) Factorial Design 2×2 (زكريا الشربيني، ١٩٩٥)، ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث الحالي.

أدوات البحث وتطبيقها	المعالجة التجريبية لمجموعات البحث			أدوات البحث وتطبيقها
التطبيق القبلي لأدوات البحث مقياس الرضا بطاقة تقييم المنتج الفردي	مصدر التقويم	نمط التقويم		التطبيق البعدي لأدوات البحث مقياس الرضا بطاقة تقييم المنتج الفردي بطاقة تقييم المنتج الجماعي
		متزامن	غير متزامن	
	معلم	مجموعة(١) أعضاء هيئة التدريس ومصدر تقويم المعلم ونمط التقويم المتزامن	مجموعة(٢) أعضاء هيئة التدريس ومصدر تقويم المعلم ونمط التقويم غير المتزامن	
	أقران	مجموعة(٣) أعضاء هيئة التدريس ومصدر تقويم الأقران ونمط التقويم المتزامن	مجموعة(٤) أعضاء هيئة التدريس ومصدر تقويم الأقران ونمط التقويم غير المتزامن.	



شكل (١) التصميم التجريبى للبحث الحالي(التصميم العاملي ٢×٢)

مصطلحات البحث:

مجتمعات التعلم الافتراضية

تعرفها الباحثة اجرائيًا بأنها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الوظيفي جامعة حلوان يتفاعلون معًا بصورة متزامنة وغير متزامنة، ويتبادلون المعارف والمهارات والخبرات فيما بينهم، وبينهم وبين الخبراء بمجال التدريب؛ بهدف تنمية مهارة تطوير الحقائب التدريبية من خلال بيئة تعلم افتراضية.

تقويم الأقران

تعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية يقوم من خلالها أعضاء مجتمع التعلم بتقييم اعمال زملائهم وفق معايير جودة يضعها المعلم من خلال مصفوفة محددة، ويقوموا بتزويد بعضهم البعض بالتغذية الراجعة التي تساهم في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية وجودة المنتج.

تقويم المعلم

تعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية يقوم من خلالها المعلم بتقويم الأعمال المقدمة من المدربين، من خلال نموذج تقييم وفق معايير محددة في مجتمع تعلم مهني إفتراضي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم وذلك لمساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف، مما يساعد على تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية.

الحقيبة التدريبية

تعرفها الباحثة اجرائيًا بأنها الخطة التنفيذية للتدريب والتي يتم تصميمها وإعدادها من قبل مجموعة مدربين متخصصين بطريقة منهجية منظمة ومنسقة، تستخدم كوسيلة للتدريب من خلال إعداد المادة العلمية والأنشطة والخطوات الإجرائية اللازمة للتنفيذ، على أساس الأهداف

التدريبية الموضوعة لإكساب المتدرب معارف ومهارات وسلوكيات، من المفترض أن يتعلمها من خلال تلك البرنامج.

الرضا

تعرفه الباحثة اجرائيًا على أنه مستوى شعور أعضاء هيئة التدريس الملتحقين بمجتمع التعلم الإفتراضي بالارتياح نحوه، ويستمده المدربين نتيجة لتعلمهم بإستخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في اطار التفاعل بين مصدر التقويم (معلم – أقران) ونوعه (متزامن – غير متزامن)، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المدرب على مقياس الرضا عن بيئة مجتمع التعلم.

اتبعت الباحثة في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس من نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA Ver 6.0)، وفيه بالنسبة للمراجع الأجنبية يُكتب اسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، ثم السنة، ثم الصفحة أو الصفحات بين قوسين، ويُكب المرجع كاملًا في قائمة المراجع. أما بالنسبة للمراجع العربية، فتُكتب الأسماء كما هى معروفة في البيئة العربية في متن البحث، وكتابتها كاملة ومرتبة هجائيًا مع مراعاة سنة النشر في قائمة المراجع.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

في ضوء طبيعة وأهداف البحث الحالي تم عرض الإطار النظري من خلال المحاور والموضوعات التالية:

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية PLCs

مجتمعات التعلم المهنية :Professional Learners Community PCLs

مجتمعات التعلم مفهوم بدأ يظهر في الربع الأخير من القرن العشرين، وعرفها Peter &Senge (1990) أنها مجموعة من الأفراد يعملون معًا بروح الفريق بامكانياتهم، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، وذلك بهدف تطوير قدارتهم وإنتاج المعارف التي تثري مجتمعهم، ويعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي. بينما عرفها Dettinger & Brower (1998) بأنها مجتمع يسعى أفراده إلى إحداث تكامل بين المجال

العلمي والأخلاقي والإجتماعي بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم، وذلك من خلال ممارسة أفراده أنشطة تعلم مختلفة، ومن خلال توظيف فاعل للتكنولوجيا. وعرف حيدر والمصيلحي (٢٠٠٦)، مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من أفراد المهنة الواحدة يعملون معًا وفق رؤيًة مشتركة، ويتخيرون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويسعون لحلها ويشاركوا زملائهم في المجتمع المهني الأفكار التي يتوصلون إليها، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ووعيهم تجاه القضايا المهنية. وتعد مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) مجموعات من المشاركين الملتزمين بجهد تعلم تعاوني بهدف واضح يتمثل في تحسين الممارسة، غالبًا مع ميسر يوجه المناقشة من خلال تركيز خطاب المجموعة على التحليل النقدي. وقد ثبت أن هذه المجموعات نهج فعال لتعليم المعلمين وغيرهم. ويعرفه Wenger & Wenger (2015) انه مجموعة من المتعلمين لديهم مصالح وأهداف مشتركة.

وتستند PLCs على النظرية البنائية الاجتماعية (Vygotsky 1978) والتي تنظر إلى التفاعلات بين المتعلمين كخطوة أساسية في بناء الأفكار الجديدة، وتشمل ممارسة البحث التعاوني في نموذجهم البنائي الاجتماعي كمكون يعزز تعلم المعلم ومراجعة الممارسة بناءً على الأدلة (McConnell, et al. ,2013).

ومن المعروف أن المؤسسات تستثمر مبالغ طائلة في تقديم الكثير من الدورات التدريبية وورش العمل والندوات والدورات لتنمية المعلمين بها، ومع ذلك يعد هذا منهج من أعلى إلى أسفل معيب لأن التأثير الفعلي يكون ضئيل على التدريس في الفصول الدراسية حيث لا يحدث الكثير من التغيير، وإذا حدث لا يدوم طويلاً. إن مخاوف المعلمين وأسئلتهم التعليمية عادة تضيع في المد والجزر اليومي للحياة حيث يقوموا بنفس الممارسات مرارًا وتكرارًا حتى تبدو شائعة، ومن أجل عدم الوقوع في فخ الروتين، يحتاج هؤلاء إلى بناء مجتمع تعليمي احترافي عالي الجودة. والتغير الأهم الذي يدوم ويضمن جودة التعليم يمكن أن يحدث بتحويل المعلمين إلى مفكرين ومستفسرين يلعبون دور المشاركة النشطة في بناء المعرفة. ومع ذلك، لا يحدث هذا إلا إذا كان الجو الداعم المناسب موجود، فضمانة تصور جيد لمجتمع تعلم مهني (PLC) في المؤسسات التعليمية مبني على العمل الجماعي والتعلم التعاوني، يمثل التفكير

المستمر ومشاركة الممارسات المهنية والتي تؤدي الى استمرار كفاءة الأداء (Dehadry, 2017).

و تعود نشأة مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم Learning Organization المنظنة المتعلمة، والذي يعكس قدرة المنظمة على التعلم، وقد ظهر هذا المفهوم في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقاته الى المحيط التربوي حيث بدأت الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Learning Communities والتي تقوم على فكرة التعاون بين المعلمين في حل المشكلات التى قد تظهر لهم بالصف او المدرسة في ممارستهم اليومية. إن المنظمة المتعلمة هي : تلك المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل التي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطل.لذا تعد المنظمة المتعلمة هي : تلك المدرسة/ الكلية التي لديها الاستعداد الدائم للتغيير والتعلم، ويتعلم العاملون باستمرار كيف يتعلمون معًا. ويمكن هنا اعتبار المؤسسة التعليمية المؤسسة التي تؤمن بالتغير وتستعد له، و تسعى إلى أن يكون لديها طموح جماعي، ويعمل الجميع فيها بروح الفريق (Thompson & Niska, 2004 ؛ علي جبران،٢٠١١).

ويعد PLC فعلًا اجتماعيًا وليس تعلمًا فرديًا، فمصطلح مجتمع التعلم المهني يقترح أن التعلم ليس شأنًا فرديًا يحدث في فراغ ولكنه يحدث في مجتمع من المحترفين (Dehdary, 2017). لذلك تستند مجتمعات التعلم على افتراضين رئيسين الاول: يشير الى أنالمعرفة تكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها، والثاني: التفاعل الاجتماعي بين المعلمين والذي يزيد من المعرفة المهنية لديهم مما يعمل على تحسين تعلم الطلاب(Willams, et al., 2008). إن PLCs لا تتمحور حول تعلم المعلم الفردي ولكنها تسعى جاهدة لصقل المعرفة الجماعية داخل مجموعة متماسكة، حيث يتعلم المعلمون كيفية التصرف بشكل أكثر فاعلية من أجل تعزيز التعلم لدى طلابهم من خلال التواصل الاجتماعي في تلك المجتمعات. وهذا لا يؤثر فقط على الحياة المهنية لمعلمي وقادة المدارس ولكنه يتغلغل أيضًا في حياة الطلاب، ويمكن القول أنPLCs تعد بنية تحتية قوية ومع ذلك، هو أكثر من مجرد تجمع للأفراد، إنها موجهة نحو الهدف وذات مغزى وتدعم

الروح المهنية للمعلمين والتزامهم ليس فقط بالتعلم الخاص بهم ولكن أيضًا تجاه روح طلابهم (Dehdary, 2017).

ولا يقتصر بناء مجتمع التعلم المهني على العمل التعاوني فقط للأعضاء فإنه يتعلق أيضًا بالمعالجة المعيارية والتنظيمية، وتحديات التغيير وتحويل التركيز على التدريس نحو تعلم الطلاب، وتوفير مصادر المعرفة الثرية والشبكات، وإيجاد علاقة اجتماعية أخلاقية متبادلة. (Talbert, 2010). لذلك استهدف هذا البحث الكشف عن أفضل مصدر للتقويم يمكن أن يستخدم في تلك المجتمعات والذي له اكبر الأثر في بناء قدرة وكفاءة مهارات المدرب والذي ينعكس على الأداء بالتدريب فيما بعد.

وهنا تجدر الإشارة الى أن مجتمعات التعلم تدعم ثلاثة أفكار أساسية : أ) التركيز على التعلم، ب) تطوير ثقافة التعاون، ج) التركيز على النتائج، وتشير تلك الأفكار إلى حاجة المعلمين إلى الإنتباه لتأثير عملهم على تعلم الطلاب، ويستلزم ذلك استخدام مجموعة متنوعة من التقييمات لقياس مدى تحسن المعلم في التدريس بناءً على ما يحصل عليه من خبرات من خلال PLCs (McConnell, et al. ,2013).

أهمية مجتمهات التعلم المهنية:

- تقدم مجتمعات التعلم المهنية نموذجًا جديدًا لربط الناس بروح التعلم والمعرفة وبالمشاركة والتعاون تحدث تنمية الفرد والجماعة بل وتطوير المؤسسات، ومجتمعات التعلم تعمل على:
- تقديم فرص للاتصال والتواصل بين الأعضاء الذين لا تسمح الفرص لهم أن يجتمعوا الا نادرًا او لا يجتمعون.
- توفير سياق مشترك للأعضاء للتواصل وتبادل المعلومات والقصص، والتجارب الشخصية بطريقة تبني الفهم والبصيرة.
- تمكن الحوار بين الأعضاء الذين يجتمعون معًا لاستكشاف إمكانيات جديدة، وايجاد حلول للمشاكل الصعبة وتحديات العمل، وخلق افكار جديدة، اي انها تقدم فرص مفيدة للطرفين.

- تحفيز التعلم من خلال التوجيه، والارشاد والتأمل الذاتي.
- إنتقاء ونشر المعرفة المتاحة لمساعدة الاعضاء على تحسين ممارساتهم عن طريق توفير منتدى لتقديم حلول للمشاكل الشائعة وتقييم أفضل الممارسات.
- المساهمة في تقديم التعاون بين المجموعات والمنظمات وكذلك بين المنظمات وبعضها البعض لتشجيع التدفق الحر للأفكار وتبادل المعلومات.
- مساعدة الأعضاء على تنظيم الإجراءات بشكل هادف لتحقيق نتائج ملموسة.
- توليد معرفة جديدة لمساعدة الاعضاء في التحويل بممارساتهم للتكيف

مع التغيرات في الاحتياجات والمستحدثات التكنولوجية. (Cambridge & Suter, 2005, Caine & Caine, 2010).

أنواع مجتمعات التعلم

هناك أنواع لمجتمعات التعلم المهنية PLCs بنوعيها الإفتراضي او التقليدي وفق الهدف من إنشائها وأشار دليل تطوير (٢٠١٥) الى ثلاثة انواع:

الأول: مجتمع يركز على الطالب ويبحث في تعلمه في أكثر من مادة دراسية .

الثاني: مجتمع يركز على المادة الدراسية ويبحث في تطوير أفضل الممارسات لتعلمها .

الثالث: مجتمع تربوي يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها.

ويرتكز مجتمع التعلم المهني في تلك الدراسة على النوعين الأول والثاني حيث أنه يستهدف التركيز على مستوى الطالب ورفع مهاراته وقدراته لكي يكون منافسًا في سوق العمل، وذلك بربط التعليم بالواقع من خلال التدريب، والثاني الذي يستهدف إنتاج حقائب لكافة برامج التدريب على أساس علمى حديث منهجي تفاعلي يستهدف طلاب المرحلة الجامعية.

خصائص بناء مجتمعات التعلم وركائزها

أشار البعض مثل (Caine & Caine, 2010 ؛ Dufour&Dufour, 2010 ؛ Easton ,2015؛ Dehadry, 2017 ؛ فيفي توفيق، ٢٠١٧ ؛ أماني سالمان و منى الأشقر، ٢٠٢٠) الى الركائز الأساسية التى يجب أن تبنى على أساسها مجتمعات التعلم المهنية بكافة انواعها وبيئاتها ومن أهمها:

الرؤية والرسالة والقيم المشتركة: لابد من الإحساس الواضح بالمهمة والقيم المشتركة بالنسبة إلى أعضاء مجتمعات التعلم. والمهمة والرسالة المشتركة تحدث عندما يتم التخلص من العمل في جزرًا منعزلة وأن يعمل الأفراد في فرق موجهة نحو الهدف، ويسعون جاهدين لوضع أهداف محددة وقابلة للقياس وقابلة للتحقيق وموجهة نحو النتائج ومحددة زمنياً (SMART) تتعلق بتعلم الطلاب، بل ويحاولون جاهدين تحقيقها لتحول من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم. لابد وأن يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف، كما أن القيم المشتركة في مجتمعات التعلم تشكل إطارًا قيميًا للمسؤولية الجماعية والأخلاقية وفي صناعة واتخاذ القرارات التربوية. وتعد كتابة الرؤية والرسالة و القيم المشتركة من أهم وأول الأنشطة التي ينبغي القيام بها عند تأسيس مجتمعات التعلم لأنها تعد خارطة الطريق للفريق.

المسئولية الجماعية: هذه الميزة تشير الى أن أعضاء المجتمع المهني لابد وأن يظهروا وبشكل مستمر مسئولية فردية وجماعية نحو تعلم الطالب واحداث التغيير، وتعد اساسًا للحافظ على الالتزام المهني بين المعلمين والقيادة ايضًا، وتشكل المسؤلية وجه من اوجه المحاسبية على المعلمين الذين لا يقدمون مشاركة مرضية ويميلون للغزلة أثناء العمل.

حوار بناء مستمر: تكمن جودة التعلم في المناخ المسيطر على مجتمع التعلم، فالعلاقات الاجتماعية

تلعب دورًا حاسمًا في نجاح التعاون وجعله عملية مرغوبة، ويحتاج الاعضاء إلى حوار حقيقي للانفتاح وتبادل الأفكار والتعلم بشكل جماعي والحفاظ على العلاقات وبناء مجتمع فاعل. ويمثل الجانب الاجتماعي للتعلم في مجتمع التعلم المناخ المعرفي مما يعني أن التعلم هو نتيجة مباشرة للتفاوض بين الأفراد في مجتمع التعلم، فلابد من الحفاظ على الحوار البناء الفاعل فبدون مهارة الحوار، قد تصبح مجتمعات التعلم المهني مختلة وقد تفشل. ويتطلب هذا تفعيل مهارات الاستماع والاحترام والتوقع والتعبير والإفصاح.

تفكير جماعي تأملي عاكس: يعتبر التفكير الجماعي داعمًا اساسيًا لنجاح التنمية المهنية في مجتمعات التعلم، حيث أن التفكير الفردي يمكن أن يعزز النمو المعرفي او المهاري بشكل

ضئيل، ولكن يتميز التفكير الجماعي بانه مصحوبًا بخبرة أعضاء المجتمع مع دليل على فاعلية نتائج طلابهم، فيصبح التفكير أكثر فاعلية ويساعد الاعضاء الاخرين على أنيكونوا أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات في بيئة العمل. فعندما يتعاون أعضاء الفريق ويبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة ويتبادلونها، يؤثر هذا النشاط بإيجابية على ممارساتهم مع الطلاب. ويتطلب التعلم داخل PLC تفكيك وتبسيط المعرفة عبر انعكاسات يتبعها إعادة بناء للافكار وبناء مشترك للمعرفة من خلال التعاون مع الأقران، ويحدث هذا من خلال الحوارات التأملية بين المعلمين بعد الممارسات التدريسية اليومية.

التعاون: التعاون سمة مميزة لمجتمعات التعلم، فالمرجو منه أن يتم التفاعل بين اعضاء المجتمع بالأنشطة التطويرية بمستوى يتجاوز شكل المساعدة المعتادة، والشعور بالاعتماد المتبادل بين الأقران يعتبر محور هذا التعاون، فتطوير الأنشطة التدريسية والممارسات بين الاعضاء يعتبر هدف اساسي للمجتمع لا يمكن تحقيقه بدون التعاون الجاد.

توافر الثقة: إن الثقة أمر حتمي لـ PLCs والاعضاء يجب أن يلتقوا ويتعلموا في بيئة اجتماعية من الزمالة والأصالة مع الزملاء الاقدم والاحدث او القيادات. وتعرّف الثقة على أنها "رغبة الفرد في أن يكون عرضة للآخر بناءً على الثقة في أن الآخر محسن وصادق ومنفتح وموثوق وكفء " (Tschannen-Moran, 2014, p. 17)، لذلك يجب على من يدير مجتمع التعلم او قيادة المؤسسة أن يضمن جوً عامً من الثقة أثناء الاجتمعات وحتى بعدها، وعدم إصدار الأحكام او التقييم السلبي حتى لا يحجم الافراد عن المشاركة بل تزيد رغبتهم في المشاركة والاستفادة دون قلق او خوف او إحباط.

البيئة الداعمة : هي الوعاء الذي يحوي المجتمع حيث تعبر البيئة عن متى وأين وكيف يجتمع الاعضاء معاً للتعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات والعمل الجماعي، ولنجاح المجتمع لابد من توفر وقت متاح للقاء لدى الجميع، تحديد نوع البيئة افتراضي ام وجهًا لوجه، طرق التواصل والأدوات المتاحة،، تمكين الأعضاء.

القيادة الداعمة: إن نجاح اي مجتمع تعلم يعتمد على دعم قيادة المكان له سواء المباشرة او ما بعدها (رئيس القسم – العميد) ليس هناك شك في أن القيادة الداعمة تساهم في تطوير وتنمية واستدامة PLC.

وعلى القائد مسؤولية تكييف جدول المدرسة بطريقة تمكن المدرسين من الوصول بسهولة إلى وقت PLC الخاص بهم ويجب أن يوفر مكانًا يستوعب المجتمع بأكمله، واذا كان افتراضياً فعلية تخير الوقت المناسب وتوقير الأدوات والوسائل اللازمة (منصة رسمية مدفوعة بكامل الامكانيات). ومن خلال مجتمع التعلم المهني لابد أن يتبادل المدير القيادة مع الاعضاء، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المؤسسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزداد استقلالية المعلمين وتمكينهم في بيئة العمل.

من العرض السابق يتضح أن مجتمعات التعلم لها عدة خصائص تميزها عن غيرها من المجتمعات ومنها: وجود الرؤية والقيم المشتركة، وتعزيز التفكير التأملي، تحمل المسؤولية والتعاون، استخدام مداخل متنوعة للتقويم، المرونة، البيئة والقيادة الداعمة واستخدام التكنولوجيا بشكل وظيفي، وتلك الخصائص التي اتخذها في الاعتبار البحث الحالي عند تكوين مجتمع التعلم الخاص بالمدربين بجامعة حلوان، والذي يستهدف البحث قياس أثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية وقياس الرضا عن تلك المجتمعات.

مراحل تكوين مجتمعات التعلم المهنية

من خلال الأدبيات التى اطلعت عليها الباحثة والتى تناولت مراحل تكوين مجتمعات التعلم خلصت للمراحل التالية من بداية تكوينه وحتى استمرايته تستعرضها كالتالي:

مرحلة الاستعلام (ما قبل التكوين): وتشمل تلك المرحلة تحديد الأعضاء، وتحديد الاحتياجات التدريبية وغيرها لتلك الفئة المستهدفة، وتحديد رؤية ورسالة المجتمع والاهداف والمنافع المراد تحقيقها، ثم دعوة الفريق.

مرحلـة التكـوين: ويـتم فـي تلـك المرحلـة تـوفير المعلومـات اللازمـة للفريـق لمسـاعدته، وتـوفير الوقت والمكـان اللازمين للاجتماعـات (وجهـاً لوجـه / افتراضـيًا)، وتنظـيم عمـل الفريـق بشـكل كامل اي التعريف بالمهام وتحديد الأدوار.

مرحلة التجريب الاولي: وفي هذه المرحلة يتم تجربة المجتمع من خلال مجموعة من أصحاب المصلحة الرئيسيين للحصول على الالتزام، ويتم الاتفاق على القواعد العامة التى يجب أن يلتزم بها أعضاء الفريق اثناء العمل، ووضع الرؤية (ماذا نحقق)، والرسالة (ما سبب الانضمام)، والقيم (بماذا نلتزم) والاهداف (خطوات تنفيذ الرؤية) بوضوح واتفاق والتخطيط المشترك، الى جانب تحديد طرق تقويم الاداء، ثم يلم اختبار الافتراضات وتنقيح الاستراتيجية استعدادًا للانطلاق علاى مستوى اوسع واشمل.

مرحلة الإطلاق: في هذه المرحلة يتم نشر المجتمع على نطاق أوسع من الاعضاء في فترة زمنية محددة، ويلم فيها إشراك الأعضاء بشكل تعاوني في أنشطة التعلم وتبادل المعرفة، وانجاز مجموعة من المشاريع، من خلال آليات للتواصل الفعال وبطرق تشجع انضمام أعضاء جدد وتعميم الاستفادة من تلك المجتمعات.

مرحلـة التطوير: وتعد تلك المرحلة الأساس في استمرارية كفاءة مجتمعات التعلم وفي رفع كفاءة الأداء لدى اعضائها، حيث يتم فيها إعادة بناء الأهداف وفق المستجدات المعرفية او التكنولوجية، او المستجدات التى تتعلق بالمؤسسة ذاتها، والتى ترتبط بدورها بالسياسات العامة للدولة، مع استمرارية عملية التقويم.

مرحلـة الإستدامة: وهي المرحلة التي يتم فيها مراجعة التجربة وتقيمها وتحديد نقاط القوه والتحديات للعمل على مواجهتها، مع السعي في اتساع مجالها بالتواصل مع مجتمعات اخرى وخبراء محليين او دوليين لتبادل الخبرات وسد الاحتياجات التي يمكن أن تظهر وفق اي مستجدات، بل تمتد تلك المرحلة الى امكانية خلق مجتمعات جديدة او شبكات لمجتمعات التعلم (Cambridge, & Suter, 2005 ; Caine & Caine, 2010 ؛ لبنى شهاب، ٢٠١٩). وقد اتبعت الباحثة في تلك الدراسة الخطوات السابقة لتكوين مجتمع تعلم المدربين

المستهدف، وسوف يتم توضيح تلك الخطوات لاحقًا في شرح نموذج التصميم التعليمي المستخدم.

المهارات والعمليات الفنية اللازم إتقانها لإدارة مجتمعات التعلم المهنية:

أولًا: بناء العلاقات وتتضمن، اعداد ملفات الأعضاء وسيرة ذاتية مختصرة، المجموعات الفرعية التي يمكن أنتنضم، الاجتماعات الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة، وسائل الاعلام والاخبار، تقارير الانشطة.

ثانيًا: التعلم ويتضمن، اعداد العروض التقديمية، توفير أدوات التعلم الالكتروني، عقد المؤتمرات والاجتماعات والمناقشات الافتراضية، توفير روابط المواقع الإلكترونية والوسائط التفاعلية المتعددة، دعم مسؤولية وأدوار الأعضاء المتنوعة.

ثالثًا: العمل والإنتاج ويتضمن: إدارة المشاريع، إدارة المهمات، وثيقة التعاون، متابعة ملف تسجيل الدخول والتحقق من الخروج، الرسائل الفورية، عقد المؤتمرات والاجتماعات والمناقشات الافتراضية، توفير أماكن عمل للمجموعات الفردية.

رابعًا: المعرفة وتتضمن، توفير قواعد بيانات وتسهيل البحث بها، توفير القصص الرقمية، تصميم بنك أفكار، عقد المؤتمرات والاجتماعات والمناقشات الافتراضية، الإعلان عن كل جديد، روابط المواقع الإلكترونية، وسائط متعددة لعرض المعرفة (Cambridge, & Suter, 2005 ; Gotto, et al., 2017).

وقد أشار كلٌ من (أماني سالمان و منى الاشقر، ٢٠٢٠؛ فيفي توفيق، ٢٠١٧؛ حشمت محمدين، أحمد موسى، ٢٠١٧ ؛ تطوير، ٢٠١٥) الى بعض الأساليب والأنشطة التفاعلية التى يمكن ان تستخدم في مجتمعات التعلم المهنية سواء وجهًا لوجه او الافتراضية ومنها:

التدريب المتزامن: وذلك من خلال برامج معدة بعناية تتوافق مع الاحتياجات التدريبية الفعلية لاعضاء المجتمع ولها مدى زمنى محدد، ويتوافر فيها الحداثة حتى تساهم في التطوير المرغوب، ويقدم التدريب اكثر الاعضاء خبرة او القائد او خبير خارجي.

التدريب بالأقران: هذا النوع من التدريب يتم من خلاله تبادل الخبرات والمعارف بين عضوين يجمع بينهما التخصص ولديهم نفس المهام والمسؤليات، فمن خلال العمل معا بشكل تعاوني

يتم تطوير ادائهما وتحسين ممارساتهما المهنية حيث ينقل كل منهما الى الاخر جوانب ججيدة تمثل قصور لديهما ومن واقع الخبرة سبق احدهم الاخر في اكتسابها ربما بفعل سنوات الخبرة او طبيعة العمل او السن، وغالبا ما يستخدم اسلوب تقويم الأقران هنا ووفق المعايير التى ارثاها المجتمع المهني مسبقًا.

حلقات النقاش: ويتم ذلك من خلال دعوة مجموعة من الاعضاء و مجموعة من المختصين في المجال من نفس المؤسسة او من الخارج ويكون موضوع النقاش يمثل قضية ملحة او مشكلة ما مشتركة ويتم النقاش للوصول الي راي او حلول و قرارات مشتركة يقرها و يتبناها الجميع .

بحوث الفعل: والهدف منها ربط عضو الفريق بالمشكلات الفعلية التى يواجها في قاعة الدرس ووصف الوضع الراهن، والبحث عن اساليب جديدة واختبار تلك الاساليب وذلك من خلال اطار بحثي منهجي، مما يعمل على ثقل مهارة البحث العلمي ويحول العضو من باحث عن المعرفة وصانعها بدلا من يتلقاها من خلال المجتمع المهني.

التوأمة المهنية: من خلال علاقات التوأمة يتم ربط مؤسسة تعليمية بمؤسسة اخرى رائدة ذات خبرة في المجال ولها تجارب ناجحة، وذلك لتحقيق مستوي اكبر من الفائدة، وهذا ينطبق علي ربط مركز التدريب مثلاً بوحدة تدريب مركزيه اخرى باحد الجامعات او الوزارات.

الشبكات المهنية: هي عبارة عن شبكة مهنية لتخصص ما تربط بين مجموعة من المتخصصين (المدربين، مدراء المراكز، اخصائي جودة) من خلال قنوات اتصال مختلفة متزامنة وغير متزامنة، لتوفير فرصة لتبادل الخبرات والتجارب ودعم بعضهم البعض وترسيخ مفهوم مجتمع التعلم المهني.

المؤتمرات: وتقام المؤتمرات على نطاق اوسع من الحضور، اي يمكن أن يشارك فيها اكثر من مجتمع او مجتمعات مماثلة من جهات اخرى مختلفة قد تكون من داخل المحافظة او خارجها. ويكون موضوع المؤتمر هو قضية مشتركة تستوجب البحث والنقاش واستعراض التجارب المختلفة وكل ما هو جديد من بحوث في المجال بغرض إثراء خبرات المشاركين و تنمية اتجاهاتهم العملية والبحثية .

وتشير عديد من البحوث والدراسات إلى أن التطوير المهني يكون أكثر فاعلية عندما يشارك المعلمون بالأنشطة التعليمية من خلال مجتمعات التعلم المهنية التعاونية، والتى تركز على تحسين التدريس وإنجاز الطلاب، ويتطلب التدريس الجيد مجتمعات تعلم مهنية قوية، و يجب أن يصبح التبادل الجماعي للمعرفة والمهارات وليس العزلة، هو القاعدة الأساسية للمعلمين، ويجب أن تصبح اساسًا للمؤسسات التعليمية (McConnell, et al. ,2013). ومن تلك الدراسات التى اختبرت فاعلية مجتمعات التعلم في جوانب مختلفة لتطوير أداء المعلمين او أثرها على عملية التعلم وتحصيل الطلاب:

دراسة Nagao (2017) التى استهدفت قياس كفاءة مجتمعات التعلم على مهارات تعلم اللغة الانجليزية وتكونت العينة من ٨٥ خريج من التخصصات المختلفة يدرسون اللغة الانجليزية كلغة ثانية، واختبر الباحث مدى تنمية ثلاثة عناصر من خلار المشاركة في مجتمع التعلم وهي (المشاركة المتبادلة، والمشروعات المشتركة، والذخيرة المشتركة)، وأشارت النتائج إلى أن الممارسات التي تنطوي على توسيع العلاقات الإنسانية، بما في ذلك وتيرة الاتصال وسهولة في طلب المساعدة من أعضاء آخرين، ما يسمى المشاركة المتبادلة، تنمو خلال وقت مبكر أو المراحل المتوسطة لعمل المجتمع. وممارسة مثل المشروع المشترك والذخيرة المشتركة والتي تتمثل في التعامل الفهم ومعرفة الأعضاء الآخرين وفهم المصطلحات وبداية التطوير تنكو في المراحل الأخيرة.

و دراسة Carpenter (2015) التى طبقت على مدارس ثانوية في غرب وسط امريكا أشارت نتائجها الى أن المدارس يجب أن توفر فرصًا داعمة من القيادة المشتركة للمعلمين من أجل توفير دعم مدرسي إيجابي، وارثاء ثقافة مجتمعات التعلم المهنية الفَّعالة، وذلك لما لها من أثر في تحسين اداء المدارس، وأكدت على أهمية التعاون ما بين القيادة والمعلمين كشرط اساسي لنجاح مجتمع التعلم.

ودراسة Fuller (2014) والتي توصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية كان له أثر إيجابي على الممارسات التي قام بها المعلمون خلال تطبيق مجتمعات التعلم والذي ادى بدوره في التأثير الايجابي لأداء الطالب داخل الفصل ايضًا.

ودراسة Bieber, (2014) والتي استهدفت معرفة آراء المعلمين حول تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحضرية الكبيرة بالجزائر، وتبين من تلك الأراء أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها دور كبير في تحسين الإنجاز الأكاديمي للطالب، وعملت على زيادة ثقة المعلمين بالقيادة المدرسية.

ودراسة(2012) Kapucu التي أكدت أن مجتمع التعلم الخاص بطلاب الدراسات العليا كان لدية القدرة على احداث التعلم وتنمية مهارات الطلاب الذين شاركوا في الأنشطة وتفاعلوا مع الأعضاء الآخرين. ودراسة (2013) Tapp، والتي أشارت الى تنمية محو الأمية الأكاديمية والهوية لدى الطلاب وأشار إلى أن المتعلمين الذين لديهم أهداف واضحة بشكل عام لديهم نظرة إيجابية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية، وهذه تعد إحدى مميزات مجتمعات التعلم في ربط المتعلم ببيئة التعلم وتخصصه.

ودراسة (2012) Song التر أشار فيها إلى فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية في الصين، وأكد انها يمكن أن تسهم في تمكين المعلمين من تطوير المناهج التعليمية وقدراتهم التدريسية مع التاكيد على احياء ثقافة إدارة التغيير في المدرسة، لجعل المعلمين أكثر تقبلاً للتطوير.

ودراسة (2013) Brooks والتي أشارت نتائجها الى أثر مجتمعات التعلم المهنية في الكفاءة الذاتية للمعلمين وكذلك التحصيل الدراسي للطالب بالمدارس الثانوية.

ودراسة (2012) Seo التي أكدت على الدور المحوري لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير عملية التدريس واثرها الفاعل على اداء المعلم والطالب بل ورضى أولياء الأمور بمدارس كوريا.

ودراسة Smith & MacGregor (2009) التى أشارات الى أن plcs هي أحد اهم أدوات الوصول الى الجودة في التعليم والتدريب، فهى تساعد في تطوير اداء المعلمين وتطوير المناهج. و أشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم الفعالة هي التي توفر القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر أساسي، وتسعى لبناء مواقف للتعلم من بعضها البعض لبناء الكفاءة المهنية المطلوبة.

وهناك مجموعة اخرى من الدراسات التى وقفت على عوامل نجاح مجتمعات التعلم او المعوقات التى تحول دون نجاحها او اقامتها ومنها:

نتائج الدراسة التي أجراها شعبان هلل (٢٠١٣) والتي هدفت التعرف على مدى توافر مقومات النجاح بمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام بمصر، وأشارت الى أن درجة توافر المقومات الاساسيى التى يجب توافرها لبناء مجتمعات التعلم جاءت ضعيفة بأبعادها المختلفة (بيئي، ثقافي، مادي) ؛ مما يستلزم البحث عن سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام . وهذا ما أكدته فيفي توفيق (٢٠١٨) في دراستها التى استهدفت تحديد معوقات تفعيل PLCs بالمدارس المصرية العامة والتى أكدت أن منها: قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية، وضعف الإمكانيات المادية بمدراس التعليم العام، وغياب ثقافة الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين، و الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام، وازدحام المناهج وانشغال المعلمين بالمهام التي تطلب منهم بغض النظر عن جودتها، وعدم وجود شراكة بين المدرسة وأولياء الأمور، وعزلة المعلم عن ما يحدث حوله في المجتمع المحلي، و عدم وجود مشاركة مجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع، وغياب الوعي بأهمية PLCs، وعدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات، و قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية، و عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات.

وأظهرت دراسة (2018) Julianne وآخرون أن هناك صعوبة في تكوين وتفعيل مجتمعات التعلم في المدارس نظرًا لإنشغال المعلمين بالتدريس والأعمال الصفية والمدرسية الكثيرة وعدم دعم ادارة المدرسة لتلك الممارسة. وقد أشار (2017) Dehardy في الدراسة التى أجراها ليقف على نقاط القوة والضعف لدى مجتمع التعلم المهنى الخاص بمعلمى معهد اللغة الانجليزية بايران، أن التقييم في المدارس لا ينبغي أن يكون موجهاً بشكل أساسي لتقييم الطلاب إنما يجب أن يكون لتقييم PLCs وكفاءة أدائها في تنمية المعلمين على مدار العام وباستمرار. ووجد من أهم نقاط القوة (العمل الديناميكي داخل المجتمع، سياسة الإدارة المرنة الداعمة، والترابط بين المجتمعات المتخصصة). وأكد على أن كلمة ديناميكية هي الكلمة

الأكثر تكرارًا التي استخدمها الأعضاء لوصف مجتمعهم مما يدعم اهمية أن تكون تلك المجتمعات فاعلة عملية وليس اجتماعات للتحدث او القاء التعليمات فقط. وأشارت الدراسة ايضًا الى اهم التحديات التى تواجه بقاء مجتمع التعلم واستمراريته ومنها (شعور الاعضاء بالانتماء للمؤسسة، علاقتهم بالمهنة، البنية الأساسية تقليدية او تكنولوجية، الحوار الناقد سلبًا).

بينما ثبت أن PLCs هي أداة فعالة في تنمية مهارة التدريس والتأثير على أداء الطلاب (Lomos et al. 2011)، فإن إنشاء PLCs التي تلبي احتياجات جميع المعلمين يمكن أن يكون أمرًا صعبًا، وغالبًا ما يقاومه المعلمون في برامج التطوير المهني المكثفة طويلة المدى، خاصةً عندما يتضمن الالتزام السفر من المدرسة إلى موقع آخر. الى جانب العديد من مطالب العمل والأسرة باعتبارها حواجز أمام حضور المعلمين جلسات مجتمعات التعلم. لذا كان لابد من البحث عن خيارات أخرى لتعزيز التعاون بين المعلمين من خلال استخدام شبكة الإنترنت (Zhang et al.2008).

وبالرغم إشارة بعض الدراسات إلى أن مجتمعات التعلم المهنية التي تشرك المعلمين في الاستفسار والتفاعل على مدى فترة زمنية طويلة فعالة في تحسين التدريس وإنجاز الطلاب. ومع ذلك، يقدم معظمها في شكل ورش عمل قصيرة المدة وهذا الشكل في التطبيق غير فعال في تغيير الممارسة الفعلية للمعلمين. ومن المعوقات التي تحول دون ممارسة جلسات مجتمعات التعلم PLCs قصر وقت الاجتماع المشترك، ونقص المعلمين الذين يتشاركون في نفس مجالات المواد أو الأهداف والمصالح المشتركة. ويمكن أن يؤدي دعوة المعلمين من جهات متعددة إلى تقليص هذه المشكلة، لكن المعلمين يترددون في السفر لحضور الاجتماعات بسبب قيود الوقت والتكلفة. لذا يعد استخدام مجتمعات التعلم الافتراضية حلاً لهذه الحواجز بينما يعمل على تعزيز الشعور بالمجتمع المطلوب لكي تكون PLCs فعالة(McConnell, et al. ,2013).

واخيرًا أشار Tahir, (2013) وآخرون في دراستهم والتي استهدفت معرفة أثر PLCs على رضا اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية، الى فاعلية مجتمعات التعلم المهنية وأنها من أهم الاسباب التى أدت الى رضاهم الوظيفي، بل وأشارت النتائج الى أهمية الانتباه

الى الدور الذي يمكن أنتلعبه PLCs في المجتمع الجامعي وأنها من أهم الممارسات غير الرسمية التى تساند في التنمية المهنية وزيادة الرضا الوظيفي.

ومن العرض السابق يمكن القول بأن هناك حاجة ماسة الى دراسة استخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ومعرفة مميزاتها وأثرها في أداء أعضاء مجتمع التعلم، حيث أنها أصبحت ذو استخدام واسع لأسباب كثيرة وربما ايضا يكون استخدامها وسيلة للتغلب على معوقات عمل المجتمعات بالطريقة التقليدية كما ذكر سابقًا خاصة انها غير مكلفة. وتستهدف تلك الدراسة تحديدًا معرفة أثر تلك المجتمعات على أداء ورضا اعضاء هيئة التدريس عنها، وكذلك اكتشاف أفضل طرق التقويم التى يمكن أن تستخدم بتلك المجتمعات من حيث مصدر التقويم ونوع التزامن ايضًا. والجزء التالي يعد اطلالة على مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ايضًا من أجل فهم اعمق لها ولجودة استخدامها وتفعيلها لمعرفة المزيد للإجابة على اسئلة البحث وتفسير فروضه.

مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية VPLCs

يواجه المعلمون تحديات متعددة الأوجه فيما يتعلق بالتطوير المهني الجيد، وعلى الرغم من استخدام التكنولوجيا بشكل متزايد لمعالجة قلقهم هذا، فإن الوصول الى تصميم بيئة مجتمع تعلم مهني للتدريب والتعلم، بدعم من نظرية تعلم الكبار والبناء الاجتماعي قد يساهم بشكل فاعل في تطوير أداء المعلمين في كافة التخصصات (Powell & Bodur, 2019).

يعرف Wegener & Leimeister (2012) مجتمع التعلم الافتراضي أنه أي مساحة اجتماعية افتراضية يجتمع فيها الأشخاص معًا لإعطاء معلومات أو دعم، للتعلم، أو للعثور على شراكة اجتماعية يتم التفاعل فيها من خلال منصة تكنولوجية ويلتزم أعضائها بأهداف مشتركة لكسب أو مشاركة المعرفه او لحل مشكلات مشتركة. وعرفه Manuel & Felix (2011) بأنه مجتمع تعلم قائم على العلاقات التفاعلية التبادلية عبر الشبكات، يعتمد على المشاركة المجتمعية التى تؤثر بشكل ايجابى على الاندماج فى المجتمع.

Ratcheva (2007, 3) وآخرون عرض مفهوم VPLC من عدة جوانب منها : الجانب الاجتماعى، انه يضم مجموعة أفراد بشكل إفتراضى لديهم اهتمامات، مهام او

مشكلات مشتركة، ويستخدمون مجموعة من وسائل التواصل الالكترونية لتبادل المعلومات ومشاركة الاهتمامات وحل المشكلات التى تواجهم في العمل. الجانب التكنولوجي: أنه مجموعة من التطبيقات التفاعلية عبر الشبكة غالبا ما يكون موقع خاص يستخدمه مجموعة محددة تسمى مجتمع ما...، من خلال الموقع واجراءات الخصوصية يتم التواصل بين أفراد المجتمع، باستخدام الأدوات المختلفة المتاحة والتى تساند في عملية التفاعل وتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم. واستخدم Ford وآخرون (2008) مصطلح مجتمع التعلم المهني الإفتراضي (VPLC) لوصف بيئات الوسائط والمنصات والبرامج المختلفة، ويتم تنفيذ VPLCs بالعديد من الأشكال، منها مجموعات مناقشة لوحة الإعلانات، وبرامج إدارة الدورة التدريبية، والتعاون غير المتزامن المستند إلى النص مثل الويكي والمدونات، وبرامج مؤتمرات الفيديو مثل bulletin board discussion groups, course management software, asynchronous text-based collaborations (wikis and blogs), videoconferencing software such as Skype. وبالاضافة الى ذلك توتير وفيسبوك وأضيف ايضًا المنصات مثل ادمودو و زووم وميكرو سوفت تيمز. كل هذه الأمثلة لاستخدام التكنولوجيا لدعم التعلم التعاوني بين المشاركين المفصولين بحواجز جغرافية أو زمنية(McConnell, et al. ,2013). ويستخدم هذا البحث منصة ميكروسوفت تييمز، Zoom وتطبيق .Whats app

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف بيئات مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية VPLCsبأنها مجموعة من الأفراد يتفاعلون بشكل تشاركي فيما بينهم بصورة متزامنة وغير متزامنة، ليتبادلون المعارف والمعلومات والخبرات فيما بينهم، وبينهم وبين الخبراء من خلال بيئة تعليمية افتراضية، بهدف تنمية كفاياتهم ومهاراتهم فى موضوع تعلم ما.

مميزات مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية:

تتسم VPLCs بمجموعة من الخصائص قدمها Brady & Bethany (2010) ؛ (Ratcheva, et al., 2007) منها:

- الدعم عند الطلب: فهي تدعم الممارسات الفعلية والمهام اليومية للمشاركين.

- تحسين التعلم: غالبًا ما يحتاج الناس إلى وقت للتفكير في التجربة وآثارها ودمج رؤى جديدة في وضعهم الحالي وكيف يمكن تطبيق ما راوه على انفسهم، وتعطي VPLCs الوقت والإمكانيات للتفكير الفردي لاكتساب المعارف الجديدة وإمكانية تبادل الأفكار بين الافراد.
- مشاركة الخبراء وتفاعل الأقران. والذين يمكن أن يكونوا مت جنسيات اخرى وبلاد اخرى.
- المرونة الاجتماعية: ويقصد بالمرونة الاجتماعية الانفتاح على المجتمع المحلى والعالمي، فالمجتمع الافتراضي لا يرتبط بحدود جغرافية، بل يتحدد بالاهتمامات المشتركة التى تجمع مجموعة من المتعلمين المجتمعين إلكترونياً عبر الشبكة.
- الكل أكبر من مجموع الأجزاء: يتم تسهيل اكتساب المعرفة والتعلم بشكل كبير من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين من خلال التعرض لأفكار وآفاق جديدة، وهذا يتعلق بفكرة مجموعة من الناس يمكن أن يخلق فهمًا أكثر اكتمالاً من شخص واحد يعمل بمفرده. ويتم ذلك من خلال تبادل المعلومات وتقاسم المعرفة من خلال ادوات الشبكة المختلفة.
- توفير الوقت وتحفيز تطوير المحتوى: توفر VPLCs إطار عمل نشط لتوجيه عملية التعلم والسماح بدعم الأقران، وكذلك مساعدة مدرب واحد للعديد من المتعلمين في وقت واحد.
- التعلم خارج نطاق المحتوى: تعزز VPLCsما يمكن أن يسمى بالتعلم خارج نطاق المحتوى، ويمكن ذلك من خلال تطبيق المحتوى في مجموعة متنوعة من المواقف من خلال توفير أمثلة او من خلال التجارب المشتركة، التعلم في المجتمع يدعم المنهج البنائي للتعلم.
- تواصل غير مقيد بزمن: ويقصد به عدم التقييد بزمن معين لتشكيل المجتمعات الافتراضية، فهى مجتمعات يستطيع العضو أن يجد من يتواصل معه على مدار الساعة بشكل متزامن او غير متزامن.

- حرية التعلم: لا تقوم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على اساس الاجبار أو الإلـزام، بـل تقـوم علـى حريـة الاختيـار، وديمقراطيـة التعبيـر والحـوار، والتفاعـل والمناقشات، لـذلك يتـوافر للاعضـاء أدوات كثيرة للوصـول إلـى مصـادر المعرفـة او التفاعل مع الزملاء، ومناقشة الخبراء، والأخذ برأيهم.

وبالرغم من تلك المميزات أشار Ratcheva (2007) وآخرون أن هناك بعض القيود التـى تقحم نفسها بمجتمعات التعلم الافتراضية ويمكن أن تؤثر على كفائتها ونجاح مهمتها ومنها: العقبات التكنولوجية، قيد آخر هو حماية الحقوق الفكرية التي عادة ما تكون عقبة لتبادل المواد، واعتماد البعض على أخذ المعلومات بدلاً من تبادلها، وهذا يعني أنه يجب على قائد المجتمع أن يكون لديه وسيلة لتحفيز وتشجيع أعضاء المجتمع لتبادل المعلومات، ويمكن أن يتحقق هذا من خلال ضمانة توزيع المهام او تقويم الأقران وغيره من الانشطة المختلفة.
وأشار كلٌ من Wegener, & Leimeister (2012) أن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تؤثر في نجاح VPLC ومنها: مشاعر الإحباط والتثبيط من البعض/ الخوف من النقد، عدم وجود اهداف واضحة محددة او اهتمامات مشتركة، عدم الثقة بين الأعضاء، المشكلات التقنية. ويمكن قياس نجاح VLC بطرق مختلفة، كقياس الرضا أو الاستخدام البسيط لمنصة المجتمع أو نتائج التعلم الملموسة، فنجاح التعلم يمكن قياسه مباشرة من خلال الاختبارات أو بشكل غير مباشر من خلال التقارير الذاتية والتي يميزها أنه يمكن مقارنة النتائج عبر مختلف الدورات والحصول على رؤى حول التقييم الذاتي للمتعلمين. لذلك تهتم هذه الدراسة ايضًا بقياس مدى رضا أعضاء هيئة التدريس عن مجتمع التعلم الافتراضي الخاص بالمدربين، لتتمكن من تقديم تصميم لمجتمع فاعل يمكن أن يفيد في تخصصات أخرى.

عوامل نجاح مجتمع التعلم الافتراضي:

١. السماح للأعضاء بتحديد أوقات اللقاءات التي تناسب جداولهم.

٢. تعريف وممارسة استخدام الأدوات الرقمية أثناء اللقاءات الفعلية بالعمل التي تتم وجهًا لوجه لتقليل الوقت الضائع لاحقًا بسبب المشكلات الفنية.

٣. إنشاء بيئة تشجع الأعضاء على مشاركة التحديات من خلال مناقشة أهداف PLC بشكل صريح.

٤. استخدام بروتوكول قياسي للحفاظ على مناقشات PLC عبر الإنترنت مركزة على الاستفسار وتوفير مساحة لجميع أصوات المشاركين.

٥. مدرب قوي وحاضر ومفيد يعمل في أدوار تيسير مختلفة وجهًا لوجه وعبر الشبكة.

٦.الاجتماعات التي تساعد على إقامة روابط اجتماعية

٧. مهام المجموعات الصغيرة المحددة والتي تقدم أهداف ملموسة وتجنب الحمل الزائد للمعلومات.

٧. وجود مصالح أو أهداف مشتركة بين الاعضاء.

٩. تساعد ملفات تعريف المستخدمين في بناء الثقة بين الاعضاء.

١٠. البداية وجهًا لوجه.

(Wegener, & Leimeister, 2012, Matz, et al., 2019)

وهناك العديد من الدراسات التى حاولت أن تكشف مدى فاعلية VPLCs في التنمية المهنية او اكتساب المهارات المختلفة ومحاولة الوقوف على عوامل نجاحها او معرفة تحديات عملها نستعرض منها الاتي:

في دراسة (2021) Poobalan & Talip يكشف الباحثان عن أثر ممارسات مجتمع التعلم المهني في مساعدة المعلمين على تحسين جودة التدريس من خلال تخطيط الدرس، وتدريب الأقران وجلسات مشاركة المعلمون من خلال مجتمع تعلم افتراضي، وأشارت النتائج الى أن التدريب الأكاديمي الافتراضي ومشاركة المناهج والممارسات ساعد المعلمين في تنمية ادائهم في التدريس والتغلب على تحديات التحول من التدريس وجها لوجه الى التدريس الافتراضي، وذلك من خلال مجتمع التعلم المهني للمعلمين الذي عزيز جودة التدريس لزيادة تفوق الطلاب خلال جائحة كوفيد -١٩.

ودراسة (2020) Anderi وآخرون والتى استهدفت قياس أثر مجتمعات التعلم الافتراضية على اداء طلاب كلية الطب اثناء جائحة كوفيد -١٩، أشارت نتائجها الى فاعلية

المجتمعات في جذب الطلاب، وأكد أن اهم العوامل التي أدت الى تحسن ادائهم عملية تقويم الأقران والتي عملت على خلق افكار ابداعية وساعدت على وضع معايير لإنهاء المهام التربوية بنجاح.

وفي دراسة McConnell (2013) وآخرين، تمت مقارنة تجارب المعلمين في بيئتين مختلفين من مجتمعات التعلم المهنية: PLCs وجهًا لوجه، و Virtual PLCs والتى تمت باستخدام برامج مؤتمرات الفيديو. وأشارت النتائج الى أن: المعلمون في (VPLCs) عبر مؤتمرات الفيديو يحصلون على نفس الفوائد التي يتمتع بها أعضاء PLCs وجهًا لوجه، أن نوع المناقشات في مجموعات VPLC كان مشابهًا جدًا للخطاب الذي يحدث في المجموعات وجهًا لوجه، اعتمد المعلمون بسرعة على السبورة البيضاء كمكان مناسب لتسجيل أفكارهم وحقائقهم وأسئلتهم. بدأوا أيضًا في استخدام السبورة كمكان لنشر عناوين URL لمواقع الويب المفيدة ؛ استخدم الأعضاء متصفحات الويب الخاصة بهم للبحث عن مصادر المعلومات أثناء المحادثة وليس بين الاجتماعات. يمكن للأعضاء الآخرين بعد ذلك النقر فوق ارتباط وعرض نفس موقع الويب. في حين أن هذا كان مختلفًا عن المناقشات داخل الاجتماعات وجهًا لوجه، تحدث المعلمون في كلا المجموعتين عن نفس أنواع القضايا، وقضوا فترات متساوية من الوقت في المهمة. كانت أهمية الخطاب الديناميكي بين المشاركين حاسمة بالنسبة للتحليل التعاوني. وتعد تصريحات المعلمين في اجتماعات المجموعة البؤرية أقوى دليل على أن المشاركين في كلا المجموعتين قد اختبروا التعاون بطريقة مشابهة جدًا. عندما سئلوا عما وجدوه أكثر قيمة في الاجتماعات الشهرية، كانت الإجابات من جميع المجموعات الإحدى عشرة متطابقة تقريبًا. وظهرت ستة تعليقات رئيسية عن مدى الاستفادة من VPLC ومنها: مشاركة المقالات أو المعلومات التي وجدها الآخرون ؛ يعطي أعضاء المجموعة منظورًا جديدًا للأدلة ؛ سماع الحلول العملية التي جربها الآخرون ؛ المساءلة أمام المجموعة ؛ ركز على الخطاب المهني ؛ تنمية الصداقات المهنية.

وقد أشار كلٌ من Wegener, & Leimeister (2012) في دراستهم التحليلة لبعض الدراسات المرتبطة بتطبيق VPLC انه لابد من وضع قواعد للعمل الجماعي عبر الشبكات

للمشاركين لخلق بيئة يكون فيها التقييم مقبول، إلى جانب توفر القائد وعدد كبير من الأعضاء تحظى التعليقات بتقدير كبير من قبل المشاركين. لذلك حرصت الباحثة على عمل التقييم والتقويم من خلال مصفوفة محددة (ملحق٢ و ٣) سواء أكان متزامن او غير متزامن، كذلك وضع معايير واضحة للتعليقات في اللقاءات المتزامنة.

وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها Mcconnell ,(et al., 2013) أن المدرسين والمشاركين والميسرين يفضلون الاجتماعات وجهًا لوجه، لكن الاجتماعات الافتراضية وجهاً لوجه وفرت تفاعلات اجتماعية مماثلة في تجربة PLC. وتشير النتائج إلى أن المعلمين ينظرون إلى عقد المؤتمرات عبر الفيديو كأداة فعالة لتسهيل PLCs عندما تكون المسافة والوقت حواجز عملية أمام الاجتماعات وجهًا لوجه. وهذا ما أكدته نتائج دراسة عمرو أبوزيد (٢٠١١) على فاعلية مجتمعات التعلم الشبكية على أداء معلمى العلوم بالمدارس المختلفة.

وعلى الرغم من إمكاناتها التعليمية، فإن العديد من مجتمعات التعلم الافتراضية VLCs تفشل في تعزيز نتائج التعلم. ويعد وجود مدربًا قويًا يعمل في أدوار تيسير مختلفة من اهم عوامل النجاح الحاسمة، وايضًا وجود بعض الاجتماعات وجهاً لوجه فهي تساعد في إقامة روابط اجتماعية، الى جانب ضمان القيام بمهام مشتركة محددة والعمل في مجموعات صغيرة منظمة بشكل جيد والتي تدعم عملية التعلم. تتمثل التحديات الرئيسة في عدم وجود أهداف مشتركة ومشاعر التثبيط والمشاكل التقنية.(Wegener, & Leimeister, 2012)

وفي دراسة Salazar, et al., (2010) التي استهدفت معرفة أثر VPLC في اكساب الأعضاء مهارة تنمية اللغة الثانية، من خلال استخدام مدونة مصممة ومواقع wiki هي المنصات الرئيسية للمشاركة لاستدعاء التعاون والتفكير والحوار وتركز على بناء المعرفة المعلمين الذين يتفاعلون بانتظام عبر الإنترنت ويشتركون في أهداف و مُثُل و قيم مشتركة. أكد على أن VPLC ساهم في أن يشعر المعلمون بالصداقة الحميمة والثقة والامتلاء والتفاعل في مجتمع التعلم، وانه دعم تطوير الممارسات المهنية والروتينية، ولا سيما في المناطق التي ينتشر فيها المعلمون عبر منطقة جغرافية واسعة، وساهم التعاون بين المعلمين في إنتاج مادة جيدة وذلك بتعزيز استخدام الموارد الرقمية. وبالمثل أشارت نتائج دراسة عبدالله الحربي

(٢٠١٠) الى فاعلية تصميم مجتمع التعلم الافتراضي الخاص بمعلمي اللغة الانجليزية، في تنمية مهارات التدريس وتطور أداء المعلمين داخل الصف بل وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وأشار Matz (2019) و آخرون الى أن مجموعات VPLC المكونة من ١٠ مدرسين تقريبًا، توفر الطاقة ووجهات نظر متنوعة، ومساحة للجميع للمساهمة بنشاط فاعل. وتساعد البروتوكولات المصممة بشكل عالي والمستخدمة من قبل الميسرين المدربين في خلق السلامة، وإشراك المعلمين في مشاركة النجاحات والتحديات في الصف الدراسي. ويمكن أن تعزز اجتماعات المجموعات الصغيرة أيضًا ديناميكيات فرق العمل من خلال تضمين زملاء من كليات او اقسام مختلفة. كما يمكن للمنصة الرقمية أيضًا تشجيع أولئك الذين قد يحجمون عن المشاركة وجهًا لوجه للتحدث حيث لوحظ أن بعض الاعضاء يشارك عبر الإنترنت أكثر مما يفعل عادةً في اجتماعات وجهاً لوجه. وأشار Douville (2013) في دراسته التي استهدفت معرفة أثر مجتمعات التعلم صغيرة العدد على مدى التعلم ورضا المتعلمين، الى فاعلية الدعم التعاونى من الفرق الصغيرة بمجتمعات التعلم الافتراضية وأنه أدى الى تحسين المهارات المطلوب اكتسابها، وزيادة معدل رضا الطلاب عن المحتوى. ولماذا العمل في مجموعات صغيرة ؛ أشار كل من Wegener, & Leimeister (2012) أنمن عوامل نجاح VPLC تعيين مجموعات صغيرة جيدة التنظيم ويتكون هذا العامل من جزءان مترابطان بقوة، تعيين المتعلمين للتعاون في مجموعات صغيرة وتعيين المهام مع توقعات نتائج ملموسة. إن المطالبة بمجموعة محددة ومنتج محدد يحفز المشاركين على تنظيم مجموعتهم و تعين أدوارًا ومهامًا مختلفة لأشخاص مختلفين أو دمج أنشطة التفكير لتحسين عملية التعلم، و من الملاحظ إذا كانت التفاعلات بين المجموعات تحدث عبر الإنترنت، يصبح من المهم دعم هذه الأنشطة. وهذا ما ادكدته نتائج دراسة كل من حنان مرسي و دينا مكي (٢٠٢٠) والتي استهدفت قياس أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (صغيرة–متوسطة)، ونمط التشارك (ثابت –متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي أشارت نتائجها الى تفوق المجموعات المتوسطة العدد (٥–٨)على الصغيرة (٢–٤) في الأداء. وقد استخدم هذا البحث عدد ٥–٦ افراد بالمجموعة.

(Zydney et al., 2012). ويتميز اسلوب العمل من خلال مجموعات صغيرة ومهام محددة في VPLCبالتالي:

أولاً : تمنح المهام المتعلمين مشورة ملموسة قابلة للتنفيذ بشأن ما يجب عليهم فعله.

ثانيًا : تقليل الحمل الزائد للمعلومات، حيث يتعين على المتعلمين قراءة الرسائل من العديد من أقرانهم فقط بدلاً من مجتمع التعلم الكامل.

ثالثًا : مهام المجموعة الصغيرة تعزز التواصل فتصبح أكثر فائدة في إقامة الروابط الاجتماعية (Cacciamani et al., 2012). لذلك اهتمت الباحثة في تلك الدراسة الى تقسيم المدربين الى مجموعات صغيرة للعمل في المهام المطلوبة وايضًا في ممارسة عملية التقويم من خلال الأقران.

نظريات التعلم الداعمة لمجتمعات التعلم

وتوجد العديد من النظريات التعليمية التى تدعم التعاون والتفاعل فى بيئات مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، منها النظرية البنائية التفاعلية والتي تشير الى أن التعلم يحدث في سياق، وتؤكد النظرية البنائية على أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، والذي يشجع الاعضاء على طرح الأفكار والتساؤلات حتى يتوصلوا إلى مفهوم، أو معنى مشترك فيما بينهم او حل لمشكلة ما، ويتم ذلك من خلال سياقات اجتماعية وثقافية، حيث يتم تكوين المعنى من خلال التفاوض والحوار المعتمد على وجهات نظر متعددة (كمال زيتون، ٢٠٠٢).

وهناك نظرية اخرى هامة وهي نظرية المحادثة والتفاعل لجوردن باسك، والتي تؤكد على أن التعلم يحدث من خلال المناقشة والحوار البناء حول موضوع التعلم. حيث تعتمد الاستجابات على تفسير شخص ما لسلوك شخص آخر، ويتم الاتفاق على المعاني من خلال المحادثات، وتصف نظرية المحادثة أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين اثنين أو أكثر، يعرض كل منهم وجهات نظر متميزة، وينخرطون في الحوار على مفهوم معين، وتحديد الاختلافات في كيفية فهمها. ويمكن أن يحدث ذلك من خلال تفعيل مستويات المناقشة المختلفة وفق الموقف، حيث يمكن البدء بالمناقشة العامة، ثم المناقشة حول الموضوع، ثم مناقشة التعلم. وهذا ما يتم بالفعل في مجتمعات التعلم الافتراضية سواء كان بشكل متزامن او

غير متزامن اثناء الاجتماعات او الاتصالات الثنائية. فتلك النظرية تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها، بحيث يتم تبادل تلك المعارف ومناقشتها والوصول الى مفاهيم موحدة، وهذا يدعم في حد ذاته فكرة التشارك لا سيما بين الأقران(HVF, 1996).

وتشير نظرية العبء المعرفي الى ضرورة تكييف التعليم بما يتناسب مع ضوابط وحدُود النظام المعرفى للمُتعلم؛ لذا يجب ألا تتجاوز مطالب مهمة التعلم السعة المحدودة للذاكرة العاملة، وأن تتم معالجة المعلومات داخل الحدود الضيقة لتلك الذاكرة دون أن يحدث تحميل زائد عليها؛ ولكي يحدث هذا تنادي هذه النظرية بضرورة خفض العبء المعرفي للمتعلم (حلمي الفيل، ٢٠١٤). وتأتي نظرية الحمل المعرفى هنا لكي تؤكد على أن المشاركة في تصميم الحقائب وهو الأمر الذي يتطلب (تحديد اهداف، وتحضير محتوى، وانتقاء انشطة...) تعمل على تقليل الحمل المعرفى الداخلى والخارجى للمدرب، وتؤكد النظرية أن التعلم التشاركى القائم على تعاون المتعلمين وتبادل خبراتهم حول موضوع التعلم يتم من خلال مهمات تشاركية محددة بين المتعلمين مما يدعم دعم عملية التعلم بشكل ايسر واسهل، لأن العبئ يزداد بالعمل الفردي بشكل اكبر.

والنظرية الاتصالية أيضًا والتي تناقش التعليم بوصفه شبكة من المعارف الشخصية التي يتم إنشاؤها بهدف إشراك الأفراد في العملية التعليمية. ويعرفها Siemens (2006) بأنها نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية وكيفية تأثرها بالتغييرات الاجتماعية. وتركز النظرية الاتصالية على التعلم عبر الشبكات، وعلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وتنظر النظرية الاتصالية إلى التعلم على أنه المعرفة الإجرائية التي يحصل عليها الفرد من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وقواعد البيانات ومؤسسات التعليم وغيرها من المصادر. وتؤكد النظرية الاتصالية على أن عملية التعلم عملية تشاركية اتصالية بين المتعلمين، حيث التركيز على التعلم من التواصل مع بعضهم البعض والتفاعل مع الشبكات الأخرى بشكل منزامن وغير متزامن من خلال التطبيقات

والمنصات المختلفة (مثل زووم و ميكروسوفت تيمز و واتس اب الايميل، كما تم في تلك البحث).

المحور الثالث: التقويم

التقييم هو جزء أساسي والخطوة الأولى في عمليات التغذية الراجعة لكي يتلوه عملية التقويم وهناك العديد من التعريفات التي تناولت التغذية الراجعة والتي أكدت على انها عملية منظمة يتم بها تقييم السلوك في ضوء نتائجه؛ لتزويد المتعلمين بمعلومات تتعلق بصحة استجاباتهم وتلك المعلومات الناتجة من التقييم تؤدي إلى تنبيه المتعلم إلى أن ما يقوم به من أداء يعد صحيح أو خطأ، أو أنه ناقص يحتاج إلى استكمال او تعديل وبالتالي فإن التقييم يسعى إلى تفادي الخطأ أو النقصان في الأداء حتى يستطيع للطالب أن يصل إلى أقصى أداء ممكن وبأقل الأخطاء اويعدل في سلوكه حتى يصل إلى المستوى المرغوب فيه وفق معايير محددة (Mory,2004 و Brinko, 1993).

والتغذية الراجعة البنائية لها أهمية بالغة في تعلم الطلاب فهي فعالة في تعزيز التعلم إذا كان الوقت، والمصدر، والتحكم، والتحفيز، مناسبة وفي علاقة مباشرة بمعايير تقييم معلنة ومعروفة لدى الطالب .(Hatziapostolou & Paraskakis, 2010).

وهناك أهمية لتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين لاكسابهم القدرة على تقويم أفكارهم او منتجاتهم بأنفسهم مع اختيار التوقيت الملائم لتقديمها، ولابد ايضاً أن يعرف الطالب المعلم كيف يؤدي المهام المطلوبة منه، ومحكات تقييم وأساليب تقويم هذه المهام فى ضوء الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها. وتعتبر مبادئ النظرية الارتباطية والسلوكية، اساساً للدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التدريب والتعليم، والتي تؤكدان على حقيقة أن المتعلم يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، وأنها تعمل على استثارة دافعية المتعلم، وتوجيه طاقاته نحو التعلم، كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات، وترسيخها، وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية التالية (علي علي، ٢٠١٥).

وأكدت دراسة Lee (2013) & Elam (2014) على أهمية وفاعلية التغذية الراجعة التصحيحية فى تصحيح الأخطاء والتحصيل لدى الطلاب، مؤكدة على فاعلية التصحيح الضمنى خاصاً فى تعزيز تصحيح أخطاء الأقران.

وقد أشارت Brookhart (2017) في أدبيتها كيف تعطى تغذية راجعة جيدة لطلابك أن للتغذية الراجعة أنواع ومصادر كثيرة، وقدمت تصنيفات كثيرة، منها التغذية الراجعة اللفظية، وغير اللفظية، التغذية الراجعة القائمة على الصواب والخطأ، اوالخطأ فقط، والصواب فقط، وتصنف أيضًا حسب وقت تقديمها التغذية الراجعة فورية أو مرجأة، او وفق الكم التغذية الراجعة المفصلة والموجزة، او حسب شكل التقديم التغذية الراجعة شفوية أو مكتوبة أو مرئية، او حسب شكل تقديمها من المصدر التغذية الراجعة الفردية أو الجماعية، الداخلية والخارجية، الكيفية والكمية، التغذية الراجعة الصريحة، غير الصريح (عائشة طوالبة، ٢٠١٢).

ويختلف مصدر تقديم التغذية الراجعة، ويعد المعلم هو أكثر المصادر استخداماً وشيوعاً، يليه الآباء (في حالة المتعلمين الصغار)، ثم الأقران، وأخيرا المتعلم ذاته من خلال للرجوع إلى مصادر او كتب أو وسائط رقمية كمرجعية التقييم وهى اضعف المصادر وأقولها استخداماً.

ويرى Strijbos وآخرون (2010) أن التغذية الراجعة بين الأقران أقل الأشكال مصداقية لدى المتعلمين، وينظرون للتغذية الراجعة التي مصدرها المعلم أنها المصدر الموثوق للمعلومات اللازمة لتعزيز تعلمهم، أما التغذية الراجعة بين الأقران فأنها تقع تحت تأثير الأهواء الشخصية من وجهة نظر الطلاب، فالمتعلم يتعمد عدم توجيه أي نقد حاد للزميل المفضل له، والعكس صحيح، كما أنه لا يمتلك الخبرة والمعرفة الكافية لتقديم تلك التغذية الراجعة، وأيضا عدم القدرة على تقديم مبررات منطقية أو مقبولة لذلك التقييم (Strijbos, et al., 2010). وترى الباحثة هنا أن السبب الرئيس هو عدم وجود محك معياري يتدرب عليه المتعلمين لكي يستطيعوا أن يقوموا بمثل هذا النوع من التقييم (وهذا ما تم استخدامه بتلك البحث)، والذى أشارت دراسات أخرى إلى فاعليته وأثره في تنمية مهارات المتعلم، ولكن يبقى التساؤل ما فاعلية تقييم الأقران ببيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

وظائف التغذية الراجعة في العملية التعليمية

هناك عدة وظائف للتغذية الراجعة ذكرتها بعض الأدبيات مثل (Hattie, 2010 & منال مبارز، ٢٠١٤ ,Brookhart, 2017) وهي:

١. الوظيفة الإعلامية : وهى التي تزود الطالب بمعلومة عن وضع استجابته صحيحة أم خطأ.
٢. الوظيفة العزيزية او التصحيحية: وهي التي تساعد على التعلم، حيث أن إخبار الطالب بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد، وفيها يتم إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة أسباب الخطأ إضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية.
٣. الوظيفة الموجهة او التفسيرية: وهي التي تعمل على توجيه الطالب نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيؤكده، والأداء غير المتقن فيعدله، وترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى خصائص المهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم،لانها تشير له على مواطن الضعف والقصور لديه، ولذلك فهي تعمل على تثبيت المفاهيم المطلوبة، وتصحح الأخطاء، وتعدل الفهم الخطأ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وبنتائجه التعليمية.
٤. الوظيفة الدافعية: وهي التي تسهم في إثارة دافعية الطالب للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن، مما يجعل التعلم ممتعاً، ويقبل عليه الطالب، والذي بدوره يؤثر ايجاباً في تعديل السلوك.

والجدير بالذكر هنا أن داخل بيئات مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، تغير دور المتعلم من متلقي للمعارف عبر الويب إلى ناشئ للمعرفة، ومن ثم مشاركتها مع أقرانه، ومن يجمعه به اهتمامات. وانتقل التعلم الإلكتروني من مواقع الويب التقليدية والمقررات والكتب الإلكترونية إلى مواقع وبيئات التعلم الإلكترونية التفاعلية والاجتماعية، التي تركز على المتعلم

بالمقام الأول، وتهتم بأنشطة التعلم، وهذا يحتاج إلى تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بصفة مستمرة سواء من المعلم أو الأقران بناءًا على المهام التعليمية المسندة اليه.

ونظرًا لأن بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في البحث الحالي قائمة على أدوات خصائص الويب ٢.٠ و بالتالي تمتلك فوائده التعليمية والتي من أهمها إتاحة التفاعل بين الطلاب والمعلمين والطلاب بعضهم البعض، وكذلك تحسين عملية التغذية الراجعة الناشئة عن هذا التفاعل بينهم سواء من خلال التعليق أو النشر أو غيره من الاساليب مما يزيد من فاعلية التعلم وتحسين مخرجات (رانيا احمد، ٢٠١٤).

وتعد التغذية الراجعة أحد الأسس الهامة لنجاح أي عملية تعليمية، بهي شكل من أشكال التعلم الذي يقدم للطالب المعلم لتساعده على سد الفجوة بين المهارات الفعلية التي يمتكلها، والمهارات المأمولة التي يُرغب في الوصول إليها وفق معايير محددة واهداف تعلم ايضاً. ويحصل المتعلم على التغذية الراجعة من عدة مصادر معرفية، مثل المعلم أو الأقران أو أداة خاصة معده أو برنامج كمبيوتر، بحيث يستطيع المتعلم من خلال هذه المصادر التأكيد على معارفه السابقة واكتساب ونقل معارف ومهارات ومفاهيم جديدة، وتوظيفها في تطبيقات جديدة قد تكون أكثر صعوبة او تعقيداً، والآن يمكن أن تتم التغذية الراجعة من خلال بيئات التعلم الرقمية بعد ما كانت تتم داخل الفصل أو من خلال الحاسب باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة (Yousefzadeh, 2010). وتوفر بيئات التعلم الإلكتروني القائم على التشارك عبر الشبكات مناخ ملائم لعملية التغذية الراجعة، نظرًا لما تتميز به من خصائص تؤهلها لذلك، ولكن لم تحدد البحوث أي أنواع التغذية الراجعة يصلح مع مثل هذه البيئات بأدواتها المختلفة وأي مصدر هو الأنسب لتقديم التغذية الراجعة، لذلك يسعى البحث الحالي إلى معرفة أثر المصدر في تقييم الأداء للطالب المعلم من خلال تلك البيئة التعليمية.

وهذا ما أكده Dafoulas (2005) و HShea, Wulf (1999) في دراستهم، والتي أشاروا فيها إلى تعدد الدراسات التى أكدت فاعلية استخدام التغذية الراجعة عبر الكمبيوتر والنت في تدريس المقررات الالكترونية وغيرها من الممارسات التعليمية، وأن لها أثر كبير في التحصيل وتطوير الاداء.

وأشار Strang (2014) في الدراسة التي قدمها إلى فاعلية التغذية الراجعة الالكترونية ذاتية التنظيم والمستخدمة في بيئات التعلم الافتراضية كجزء أساسي من تكوين المقررات الالكترونية.

وأكد Hatziapostolou & Paraskakis (2010) في دراستها على فاعلية استخدام نظام تغذية راجعة عبر النت للطلاب وانها عملت على زيادة اقبالهم على التعلم، وزيادة النظرة الإيجابية للتغذية الراجعة، حيث أن من المشكلات التى رصدوها، أن الطلاب لا يتشجعون على الانخراط في عملية التغذية الراجعة لأسباب تتعلق بنقص الدافع وصعوبة الارتباط بتعليقات الملاحظات والتفكير فيها.

وأشار Boom (2004) وآخرون أن هناك فاعلية كبيرة للتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم بيئة التعليم القائمة على الشبكات ولكن تزداد فاعليتها اذا صُحبت بمحفزات التفكير التأملي من الطلاب.

أما دراسة Iahad (2004) وآخرون فقد أكدت بشكل عام على فاعلية التغذية الراجعة المستخدمة في بيئة التعلم الالكتروني ولا سيما بعد الاختبارات الالكترونية، وأشاروا إلى فاعلية استراتيجية التغذية الراجعة المقدمة وانها قادرة عبر الإنترنت أن تقدم تعليقات غنية تؤثر في أداء الطلاب.

ودراسة Boom, (2007) وآخرون والتي استهدفت قياس أثر تطور التعلم الذاتي المنظم لدى عينة من الطلاب من خلال بيئة تعلم الكترونية، وذلك باستخدام نمطين لتقديم التغذية الراجعة معلم/أقران مصحوبة بتفكير تاملي من الطلاب ذاتهم، وأشارت النتائج إلى ايجابية التعلم الذاتي لدى طلاب العينة ولكن اوضحت انه كان اكثر إيجابية مع المجموعة التي استخدمت التفكير التاملي والتغذية الراجعة من المعلم.

وقد قدمت جامعة شامبلن بالولايات المتحدة (٢٠١٤) بعض مبادئ التقييم للمحاضرين الذين يدرسوا عبر الشبكات ونصحتهم بالتالي:

– وضح لطلابك ما هو الأداء الجيد المطلوب من خلال تحديد التوقعات، الأهداف والمعايير.

إلى أي مدى يتمتع الطلاب في مقررك الدراسي بفرص للمشاركة بنشاط مرتبط بالأهداف والمعايير، قبل وأثناء وبعد مهمة التقييم.

– شجع الوقت والجهد في مهام التعلم الصعبة.

إلى أي مدى يشجع التقييم أنشطة الدراسة داخل وخارج الفصل لتقديم تعلم عميق بدلاً من تعلم سطحي.

– تقديم معلومات تغذية راجعة عالية الجودة تساعد المتعلمين على التصحيح الذاتي.

ما نوع الملاحظات التي تقدمها، ما هي الطرق التي تساعد الطلاب على التقييم والتصحيح الذاتي.

– شجع المعتقدات التحفيزية الإيجابية واحترام الذات.

إلى أي مدى تنشط عمليات التقييم والتعليقات الخاصة بك تحفيز الطلاب على التعلم والنجاح.

– تشجيع التفاعل والحوار حول التعلم (الأقران والمعلم والطالب).

ما الفرص المتاحة لمصدر التغذية الراجعة (الأقران / المعلم/ الطالب) حول مهام التقييم في البرنامج الخاص بك.

– تيسيير تطوير التقييم الذاتي والتفكير التأملي في التعلم.

إلى أي مدى توجد فرص حقيقية للتفكير أو التقييم الذاتي أو تقييم الأقران في برنامجك.

– امنح المتعلمين خيارًا في التقييم و المحتوى والعمليات.

إلى أي مدى يتاح للطلاب الاختيار في الموضوعات والأساليب والمعايير ووزن أو توقيت مهام التعلم والتقييم في البرنامج.

– اشرك الطلاب في صنع القرار بشأن سياسة التقييم والممارسة.

إلى أي مدى يتم إبقاء طلابك في البرنامج الخاص بك على الاطلاع أو المشاركة في مشاورات بشأن قرارات التقييم.

– دعم تطوير مجتمعات التعلم.

إلى أي مدى تساعد عمليات التقييم وملاحظاتك في دعم تطوير مجتمعات التعلم بين الطلاب.

– مساعدة المعلمين على تكييف التدريس وفق احتياجات الطلاب.

إلى أي مدى تساعد عمليات التقييم والتغذية الراجعة في تصميم التدريس الخاص بك.

مصدر التقويم معلم/أقران والتعلم الافتراضي

أشار (2020) Fisher وآخرون انه في مجتمعات التعلم الافتراضية القائد والأقران يجب أن يصمموا الأهداف سويًا ويضعوا معًا أجندة العمل، ويقوموا بعمل جلسات تقومية من المعلم او الأقران على فترات منتظمة. وأكد Nguyen& Ngo(2017) في دراستهما التى استهدف معرفة أثر تقويم الأقران في ممارسة التربية الميدانية للطالب المعلم، أن تقويم الأقران وتوجيههم لبعضهم البعض كان له أثر فعال في اداء الطلاب داخل الفصول، حيث انعكست تعليقاتهم لبعض على الأداء الفعلي الذي تحسن بشكل ملحوظ. وكذلك أكد Matney, 2017 في دراسته التى استهدفت تطوير أداء الطالب المعلم تخصص رياضيات من خلال مجتمعات التعلم، أن تقويم الأقران من أهم الممارسات التى يجب أن تطبق في مجتمعات التعلم. إن تقويم الأقران في مجتمعات التعلم الافتراضية يساعد على اختيار طرق تدريس مهنية ناجحة، وأوضح كل من Kupila & Karila (2018) أن تلك الممارسة كانت من أنجح الممارسات في دعم الطالب المعلم بفنلندا. وتساعد عملية تقويم الأقران على خلق افكار ابداعية وتساعد على وضع معايير لانهاء المهام التربوية بنجاح (Anderi et al.,2020) .

وذكر Hongli وآخرون (2016) في دراستهم التى قاموا فيها بمسح للدراسات التى تناولت تقييم الأقران والمعلم في بيئة التعلم الالكتروني منذ ١٩٩٩، وأشاروا الى أن هناك اعتبارات لابد أن تؤخذ في الاعتبار لنجاح تقويم الأقران ومنها:

(أ) يكون تقييم الأقران مستندًا إلى الورق وليس بمساعدة الكمبيوتر ؛ (ب) أن يكون الموضوع ليس طبيًا / سريريًا، (ج) أن يكون التعلم على مستوى الدراسات العليا بدلاً من المرحلة الجامعية أو الروضة، (د) يتم تقييم العمل الفردي بدلاً من العمل الجماعي، (هـ) تتم مطابقة المقيّمين والمقيّمين بشكل عشوائي ؛ (و) أن يكون تقييم الأقران طوعيًا وليس إجباريًا ؛ (ز) أن يكون تقييم الأقران مجهول الهوية ؛ (ح) يقدم مقيمو الأقران الدرجات والتعليقات النوعية بدلاً من الدرجات فقط ؛ (ط) يشارك الطلاب في تطوير معايير التصنيف التي يبنى عليها التقييم

وأشارو ايضاً انه بتطبيق تلك الاعتبارات في ممارسات تقييم الأقران من المرجح أن تظهر اتفاقًا أفضل مع تقييم المعلم.

وفيما يخص الدراسات السابقة والتي اهتمت بمصدر التقويم، انقسمت إلى ثلاثة فرق فهناك من جاءت نتائجه لتعزز أثر تقويم الأقران في التعلم واكتساب المعارف وتحسن الأداء مثل دراسة (Van der Pol, et al.,2007) و دراسة نادر الشيمي، (٢٠١٥) ودراسة (ching , 2013) ودراسة (Liu & Lee,2013) و دراسة (Wakabayashi, 2013) و دراسة (Yu & Wu, 2013) وآخرون (Hammer, et el., 2012) التي أكدت نتائجها على أن التغذية الراجعة ببيئات التعلم الإلكترونية ومصدرها الأقران لها أثر وأهمية كبيرة في التعلم، وتساهم بشكل فعال في رفع دافعية وتحفيز المتعلمين نحو التعلم، وتزيد من جودة العملية التعليمة. وذلك من خلال استخدام أدوات الأتصال الإلكترونية التي تشجع على عملية التفاعل والتشارك لدى المتعلمين بالإضافة إلى قدرة المعلم على متابعته لضمان حيادية التقييم.

بينما أشارت Lisaité وآخرون (2016) في دراستهم والتي استهدفت قياس أثر تقويم الأقران عبر بيئة تعلم الكترونية لتنمية مهارات الترجمة المتعلقة بالمعنى، انه لا يوجد دلالة على أن تحسن اداءالطلاب كان مرتبطاً بتقييم الأقران. ومن هنا تؤكد الباحثة انه كان من الضروري قياس أثر تقويم المعلم/الأقران على أداء المدربين من خلال بيئة مجتمع تعلم إفتراضية، لعدم توضيح الدراسات السابقة بشكل قطعي أثرها الفعلي على التعلم. ويتفق الفريق الثاني مع ذلك الطرح فبعض الدراسات أشارت نتائجها إلى تكامل مصدري التقييم معلم/أقران وأن هذا يعطي ثراء للتغذية الراجعة وأن المعلم لا يجب أن يكون المصدر الوحيد التقييم، واشرافه على تقييم الأقران يزيد من فاعلية بناء شخصية الطالب وقدرته على التفكير النقدي، ومنها دراسة Tsai وآخرون (2015) و Assefa (2013) و (2010).Ting and Qian

اما الفريق الثالث من الدراسات هو الذي اقر أهمية المعلم كمصدر أساسي موثوق للتقويم من وجهة نظر الطلاب وذلك يرجع إلى شعور المتعلمين بأن التغذية المقدمة إلى الأقران غير مفهومة وقاصرة، وأن التغذية الراجعة المقدمة من المعلم أكثر إفادة في عملية تعلمهم وانه المصدر الأهم للحصول على المعلومات اللازمة، إلى جانب إحساس الطلاب بالتغذية

الراجعة المقدمة من الأقران أقل مصداقية، وذلك لخضوعها للأهواء الذاتية، ومنها دراسة Elshirbini (2013) و Strijbos (2010).

لذلك هدف البحث الحالي إلى اختبار أثر مصدر التقويم معلم /أقران في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وخاصة في اكتساب مهارات تصميم الحقائب التدريبية والذي يتسم بوجود المدربين بشكل مجموعات يتعاونون في انجاز المهام التدريبية المطلوبة من خلال التفاعل والتشارك، وهي السمة المشتركة بين البيئة التقليدية والافتراضية.

ويتضح من الدراسات السابقة التي عرضت وغيرها التي تناولت الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة ومصدر تقديمها في العملية التعليمية سواء أكان من خلال بيئة التعلم التقليدية او الافتراضية مثل دراسة Ching and Hus (2011, 2013)، دراسة Randolph (2010) ودراسة محمد كمال (٢٠١٥)، نادر سعيد (٢٠١٥)، منال مبارز (٢٠١٤)، دراسة ربيع عبد العظيم (٢٠١٣)، دراسة حنان ربيع (٢٠١٣)، دراسة داليا أحمد (٢٠١٣)، دراسة هبه عثمان (٢٠١٣)، مدى أهمية التغذية الراجعة في تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والكفاءة الذاتية وحل المشكلات والإبداع والإنجاز وتحسين مخرجات التعلم بشكل عام. كما تبين من خلال العرض لبعض الدراسات الخاصة ببيئات التعلم الإلكتروني القائم على التشارك أهمية هذه البيئات في التعليم وتحسين مخرجات التعلم. ويحاول البحث الحالي الاستفادة من مصدر التغذية الراجعة معلم/ أقران في بيئات في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وأثره في اكتساب مهارات تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن تلك المجتمعات. ويعتبر نمط تقديم التقويم عامل هام فى عملية التعلم، وذكرت الدراسات أن هناك نوعان من حيث النمط، المتزامن وهزو الذي يقدم أثناء الاداء او بعد الاستجابة مباشرَة، وغير المتزامن، وهو التي يقدم ولكن بعد فترة زمنية من الاستجابات او الأداء واقتصر البحث الحالي على مصدري التغذية الراجعة المعلم/الأقران وتفاعله مع نمط التزامن، نظرًا لطبيعة البيئة التعليمية المستخدمة، وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات، وعلى الرغم من إشارة البحوث إلى أهمية التقويم في بيئات التعلم الإلكترونية، إلا أن هذه البحوث لم تقدم أثر مصدر التقويم في مجتمعات التعلم المهنية ومن خلال استراتيجية كاملة مقترحة للتطبيق. بالإضافة إلى

الاختلاف في النتائج بين فاعلية وعدم فاعلية تقييم الأقران، وهذا ما دعى الباحثة لاختبار أثر مصدر التغذية الراجعة المعلم/الأقران ونمطه متزامن/غير متزامن في بيئة مجتمع تعلم إفتراضية في تنمية مهارات تصميم وانتاج الحقائب التدريبية والرضا عن تلك المجتمعات.

المحور الثالث التقويم المتزامن وغير المتزامن بالبيئات الافتراضية

في ضوء ما سبق تم تصنيف التقويم وفقًا لمصدره وهذا الجزء يتطرق الى نمط تقديمه من حيث التزامن، فهناك العديد من الأدبيات التي تحدثت عن بيئات التعلم الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة والتي يقدم بها التقويم كنشاط أساسي، وايضًا هناك منها من تناول التقويم والدعم متزامن وغير متزامن ونستعرضها في التالي:

هناك عدة أنماط من بيئات التعلم الافتراضية فمنها الذي يعتمد على التزامن ومنها على غير التزامن ومنها المدمج وفق هدف المحتوى والفئة المستهدفة وطبيعة البيئة وجدارات المتعلمين التكنولوجية.

البيئة الافتراضية المتزامنة: هي تلك البيئة التي تشبه الصفوف والمحاضرات الدراسية التقليدية، يلتزم المعلم والمتعلمون بزمن محدد ينضم فيه جميع الأطراف المعنية للفصل/للقاء الإفتراضي، ويتم التواصل من خلال المحادثات الصوتية من خلال الميكرفون، والمحادثات المكتوبة من خلال غرف الدردشة او مشاركة الشاشة وتبادل الملفات، والسبورة التفاعلية، ومشاركة التطبيقات، والاقتراع الفوري، والتعبير عن المشاعر وقد تكون مرئية من خلال تفعيل الكاميرات ويتيح هذا النوع للمتعلم ابداء الرأي والمناقشة والتساؤل بشكل مباشر مع المعلم وأقرانه، وبالتالي يمكنه الحصول على تغذية راجعة مباشرة سواء قدمت من المعلم او الأقران. (Martin & Parker, 2014). وهناك عدة مميزات للتواصل المتزامن ببيئات التعلم الافتراضية ذكر Yilmaz, (2015) منها انها تتيح التغذية الراجعة الفورية، تعزز التفاعل الديناميكي ومع المحتوى، ومع المعلم، ومع المتعلمين الأخرين، وتعمل على سد الفجوة بين الفصول الدراسية التقليدية ومنصات التعليم الإلكتروني، واخيرًا تعمل على تعزيز الوجود الاجتماعي من خلال الانشطة والمشروعات الجماعية.

ومن أدوات التفاعل المتزامن: مؤتمرات الفيديو التزامنية، التحاور المباشر على الشبكة، الصوت المباشر مع المرئيات، التطبيقات المشتركة مثل الجداول الإلكترونية المفتوحة Spreadsheet أو أحد العروض المصممة ببرنامج (PowerPoint) أو استخدام السبورة الإلكترونية على الشبكة محمد عفيفي (٢٠١٨).

البيئة الافتراضية غير المتزامنة: هي التى تسمح للمتعلم التواصل مع المعلم والأقران من خلال شبكة الانترنت ولكن في أوقات مختلفة وفق اختياره وظروفه او ترتيب المعلم، ومن خلال ادوات اخرى تمكنه من ذلك مثل البريد الإلكتروني، نقل الملفات من السحابة، لوحة النشرات او الرسائل المكتوبة او الصوتية من خلال تطبيقات عديدة (Arias-Masa et al., 2014; Holands, 2013). وهناك عدة مميزات للتواصل المتزامن ببيئات التعلم الافتراضية ذكر Mihai (2014) بعضها، فهي تعد مخزن مركزي يحتفظ بالمحتوى، تسمح بتدفق الاتصالات بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض في اي وقت خارج نطاق وقت المحاضرة الاصلي، تنمية التعلم الذاتي والتفكير التأملي.

ومن أدوات التفاعل غير المتزامن: اليوميات، والمهام اليومية، لوحة الاعلانات، لوحات المناقشة، البريد الالكتروني، المدونات ومنتديات النقاش التعليمية، تحميل الملفات والتشارك في المصادر، بما تتضمنه من: مقالات، ومذكرات تعليمية، وصور، ومقاطع فيديو، وعروض تقديمية، الاختبارات القصيرة واستطلاع الرأي، التصفح عبر الإنترنت (Calvin, & Debra, 2010 , ؛ محمد عفيفي، ٢٠١٨).

وهناك البيئة الافتراضية المدمجة: وهي البيئة التي يدمج فيها خصائص التزامن واللاتزامن وفق رؤية المعلم وترتيبه، حيث توفر مرونة أكبر للمشاركين واتاحة للتعلم بشكل اوسع من حيث الوقت والمصادر، بالتالي توفير فرص أكثر تنوع من أجل تعزيز التعلم وفق خطو المتعلم الذاتي. (محمد المرادني و نجلاء مختار،٢٠١١;Hamilton, 2012) .

ومنذ ظهور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية VPLC بالمؤسسات التعليمية وهي تقدم بشكل متزامن أو غير متزامن أو مزيج من كلاهما لتلبية التوافر المتنوع للمعلمين، وتحديات الوصول الى الخبراء والمصادر والخبرات، بل وسد احتياجات التعلم المهني. وأشار

Schoenbach, (2016) وآخرون الى أن البيئة المتزامنة تبدو أكثر فاعلية وأنها الاختيار المفضل للمشاركة من قبل المعلمين، فمن خلال مؤتمرات الفيديو المتزامنة وغيرها تتماشى الأنشطة بشكل وثيق مع الاجتماعات الشخصية وتدعم بقوة الإحساس بالانتماء للمجتمع. علاوة على ذلك، تعد لوحات المناقشة غير المتزامنة وملفات تعريف النظام الأساسي والموارد الأخرى التي تدعم أرشيف الأعضاء على فترات زمنية مختلفة، فرصَة للتعرف عليها وإثرائهم بمزيد من المصادر، وقد يؤدي هذا إلى بيئة تعلم أكثر استرخاء. وأكد Brown (2016) ان التواصل غير المتزامن في البيئة الافتراضية يساعد فى تقديم محتوى التعلم فى الوقت الذى يرغبه المتعلم تبعاً لحاجاته والوقت المناسب له،لا سيما الكبار لانه يعد متعلم مستقل معتمداً على نفسه في عملية تعلمه اكثر من المعلم، وبذلك تزداد فرص نجاح المتعلم في أداء المهام المطلوبة في الوقت المطلوب.

وأشار Lipscomb, (2014) وآخرون إلى أهمية التفاعل المتزامن بالبيئة الافتراضية في مساعدة المتعلمون على تحقيق أهداف التعلم، حيث أن تقديم الدعم والتغذية الراجعة للمتعلم في كل خطوة من خطوات أداء المهام يعمق فهمه للمهمة ويجعلة اكثر ثقة بالذات اثناء أدائها. وأضاف كل من Chittaro & Ranon (2014) أن التغذية الراجعة المتزامنة عبر البيئة الالكترونية توفر أجوبة فورية لأسئلة المتعلم، مما يعمل على تحفيز دافعيته أثناء التعلم وأداء المهام، فبهذا نتجنب وقوع المتعلم في دائرة الإحباط او الملل الذي قد يحدث نتيجة لعدم توفيقه في أداء المهمة المطلوبة او دقة اتمامها مع كل محاولة وخطأ. وأكدت Katz (2019) وآخرون انه عندما يبدأ المعلمون في تطبيق PLC الخاص بهم في فصولهم الدراسية، قد يكون لديهم أسئلة يمكن للمدرسين الذين يتحركون في مسار مماثل للإجابة عنها. على الرغم من إمكانية إجراء نقاط اتصال إضافية بشكل شخصي، إلا أن عقد الاجتماعات من بُعد يسمح باتصال أكثر تواترًا وملاءمة. وينخرط المعلمون في التعلم المدمج أيضًا في المناقشات غير المتزامنة القائمة على النص والتي يتم تشجيعهم فيها على قراءة أقسام النص الأساسي وإعادة قراءتها والتعليق عليها والحوار حولها. وأشاروا ايضًا الى تعليقات المعلمين والتي أكدت أن مشاركتهم في VPLCs قد أمدتهم باستراتيجيات جديدة للتدريس، وأتاحت لهم الاستماع إلى

آراء الآخرين في مواد اخرى مختلفة ومعرفة أن الزملاء الآخرون يواجهون بعضًا من نفس التحديات. وتتميز البيئة المدمجة ايضًا بأنها تدمج التعلم النشط، وتدعم التعاون وتقدم التغذية الراجعة، متواصلة المدة. وأشار Darling-Hammond (2017) وآخرون الى أن التعلم غير المتزامن في VPLCs يتيح للمتعلمين التفكير في ردودهم والتمعن فيها قبل التعبير عنها، ويتعلم المشاركين الكثير من خلال شرح أفكارهم للآخرين ومن خلال المشاركة في الأنشطة التي يمكنهم من خلالها التعلم من أقرانهم. ويطورون مهارات في تنظيم وتخطيط أنشطة التعلم، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين، وإعطاء وتلقي الملاحظات وتقييم التعلم الخاص بهم.في تلك الحالتين مع التزامن او غيرة فان فرص التواصل والحوار كبيرة لأنها تحدث وفق ظروف ووقت المشاركين بمجتمع التعلم، وهذا التواصل هو أساس بناء العلاقات داخل المجتمع لبناء المعرفة والخبرات. وأكدت Huggett (2010) على أهمية ودور منتديات النقاش والبريد الإلكتروني في الفصول غير المتزامنة في توفير فرص أفضل للعمل التعاوني والتفاعل بين المتدربين بصورة متقطعة وعلى فترات زمنية. وقد أكد Varadarajan (2012) على أن الفصول الافتراضية غير المتزامنة تستطيع أن تحل مشكلة غياب بعض المتعلمين عن المحاضرات لظروف ما، لأنها تساعد في مراجعة المحاضرات بالمناقشات الفعلية التي تمت فيها، وتتيح لهم فرص التعليم والتدريب دون الالتزام بالحضور، ويتم ذلك من خلال استخدام البريد الإلكتروني والمدونات ومنتديات النقاش المتاحة للمقرر.

وقد تباينت نتائج الدراسات التى استهدفت تقديم التغذية الراجعة المتزامنة وغير المتزامنة او المدمجة فمنها فريق دعم التزامن مثل: دراسة Nguyen& Ngo(2017) التى استهدف معرفة أثر تقويم الأقران والذي كان متزامن في ممارسة التربية الميدانية للطالب المعلم، أن تقويم الأقران وتوجيههم لبعضهم البعض كان له أثر فعال في أداء الطلاب داخل الفصول، حيث انعكست تعليقاتهم لبعض على الأداء الفعلي الذي تحسن بشكل ملحوظ. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة حنان مرسي (٢٠١٨) والتي هدفت الى قياس فاعلية بيئة الفصل المعكوس عبر شبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك) في تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بالتربية الميدانية، والتي أشارت الى أن التغذية الراجعة التي حصل عليها الطلاب من خلال

المعلم والأقران اثناء التواصل من خلال صفحة الفيس بوك الخاصة بهم أثناء الاجتماعات المتزامنة كان لها أكبر الأثر في تنمية مهارات التدريس لدى الطالب المعلم، وأشار الطلاب بشأن تقبلهم لتعليق الزملاء أنه كان أكثر تقبلًا لانه كان إفتراضيًا وليس وجهًا لوجه.

ودراسة De Jong (2021) وآخرون والتي هدفت إلى تصميم تطبيق إلكتروني يدعم معلمي STEM وأشارت الى أن المعلمون الذين حرصوا على الحصول على تغذية راجعة من الأقران وقت العمل اي بشكل متزامن كان ادائهم افضل من الذين عملوا بمفردهم. ودراسة محمد عفيفي (٢٠١٨) والتي هدف البحث إلى استكشاف أثر اختلاف أنماط التدريب المتزامن، غير المتزامن عبر الفصول الافتراضية وتفاعل ذلك مع مستويات مشاركة الطلاب الفردية، مقابل الجماعية في تنفيذ أنشطة التعلم ومهامه وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج أفلام الرسوم المتحركة والرضا عن بيئة التعلم الافتراضية لدى طلاب كلية التربية، وأشارت النتائج الى أن أداء الطلاب الذين تلقوا تدريبا افتراضيًا وفق النمط المتزامن كان أعلى من أداء الطلاب الذين تلقوا تدريبًا وفق النمط غير المتزامن في مهارات تصميم وإنتاج أفلام الرسوم المتحركة، والرضا عن بيئة التعلم الافتراضية.

و دراسة قروانـي (٢٠١١) والتـي هدفت إلـى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الالكتروني في منطقة سلفيت التعليمية في جامعة القدس المفتوحة، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإتجاهات الدارسين نحو استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعليم الالكتروني تعزى لكل من متغيرات(العمر ،الجنس،الحالة الاجتماعية، مهنة الطالب، وعدم وجود فروق ذات دلالة لمدى تأثر اتجاهات الدارسين نحو استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعليم الالكتروني تعزى لكل من متغيرات(مستوى السنة الدراسية والبرنامج الأكاديمي).

ودراسة Ward (2010) وآخرون والتي اختبرت فاعلية بيئة تدريس متزامنة إفتراضية (SIOI) على طلاب جامعة جنوب المسسيبي وأشارت النتائج لوجود فرق دال احصائيًا لمتوسطات درجات الطلاب لصالح البيئة الافتراضية المستخدمة وأن لها فاعلية التدريس وجهًا لوجه، ودعت لدراسة المزيد من العوامل والأنشطة التى يمكن أن تزيد من تعاون الطلاب حيث

انه لمن يكن دال احصائيًا. ويعد تقويم الأقران من أكثر الأنشطة التي يمكن أن تدعم التعاون والتشارك لذلك يستهدف هذا البحث معرفة فاعلية تقويم الأقران من خلال مجتمع التعلم المهني، واي نمط من أنماط التزامن هو الاكثر فاعلية ويحقق اهداف التعلم المرجوة بل يمكن أن يؤثر على مستوى الرضا عن تلك المجتمعات.

ودراسة Tee & Karney (2010) والتي استهدفت قياس فاعلية تصميم برنامج عبر الشبكات لطلاب احد الجامعات الخاصة بالولايات المتحدة في مستوى التعاون بين الطلاب والتأثير على أدائهم، وأشارت الى فاعلية تلك البرنامج الذي نفذ بشكل افتراضي متزامن، وتلك البيئة سمحت بالتفاعل فى الوقت المناسب، ووفرت تزويد مجتمع التعلم بالتوجيه الفورى عبر مراحل التعلم، وساعد ذلك في دعم عمليات التعلم، وتشجيع ومساعدة المتعلمين على فهم أكثر عمقًا لمحتوى التعلم والقيام بالمهام المطلوبة.

كما أوضحت نتائج دراسات أخرى أهمية أنشطة التعلم المختلفة ومنها التقويم بشكل غير متزامن، وأن هناك حاجة لمعرفة فعالية أنشطة التعلم الإلكترونية غير المتزامنة والتي منها التقويم، لأنها تعد الأكثر استخدامًا في التعليم الجامعى، حيث أن استخدامها هام للمتعلمين لأنها تمنحهم المرونة والقيام بمهام التعلم وفق خطوهم الذاتى، كما أنها تقدم فرصًا للتعمق فى التفكير والفهم الأفضل لمحتوى التعلم. ففي دراسة سهير فرج (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية التحصيل والاتجاه نحو مقرر التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية غير المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وذلك من خلال تطوير فصل افتراضي غير متزامن بنمطين من أدوات المناقشة الإلكترونية (المدونة/ المنتدى)، وأشارت نتائج البحث إلى أن الفصل الافتراضي غير المتزامن المقترح قد حقق حجم تأثير كبير في كل من التحصيل، والاتجاه نحو مقرر التعلم الإلكتروني، بالنسبة لمجموعتي البحث. ودراسة أمل شعبان (٢٠١٧) والتي حاولت فيها التعرف على أثر بيئة التعلم الالكتروني التشاركي المتزامن وغير المتزامن القائم علي أساليب التعلم النشط في تنمية مهارات تصميم وانتاج الأنشطة التعليمية القائمة علي الويب لدى طلاب الدبلوم التربوى وأتجاهاتهم نحوها، واظهرت نتائجها أننتائج مجموعة الطلاب في بيئة التدريب غير المتزامن من خلال الفصول الافتراضية جاءت أفضل

من نتائج مجموعة الطلاب في بيئة التدريب المتزامن. ودراسة محمد عفيفي (٢٠١٧) التي اختبرت فيها أدوار المتعلم في منتدى النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت وأثرها على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا، وأظهرت نتيجتها أن تعيين أدوار للمتعلمين في منتديات النقاش الإلكتروني غير المتزامنة عبر الإنترنت حقق حجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتطوير مهارات التعلم .

ولقد اظهرت بعض نتائج الدراسات أثر الفصول الافتراضية غير المتزامنة على مهارة التعلم الذاتي ففي دراسة Cho (2010) وآخرين كان الغرض تحديد إلى أي مدى يتحقق التعلم الذاتي للطلاب والتواجد الاجتماعي للأقران، والمراقبة الذاتية للتفاعل، والحضور الاجتماعي للمدرس، والشعور بالترابط، والشعور بالتعلم في بيئات التعلم غير المتزامنة عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج فاعلية البيئة الافتراضية غير المتزامنة في تلك النقاط ولكن أشار الباحث الى أن المراقبة الذاتية للتفاعل فقط هي التي تضمن بشكل كبير التواجد الاجتماعي للأقران، والحضور الاجتماعي للمدرب، والشعور بالارتباط، والشعور بالتعلم، بالبيئات الافتراضية غير المتزامنة. ودراسة علي الشهري (٢٠١١) التي هدفت إلى استقصاء درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بنظام الفصول الافتراضية واتجاهاتهم نحوها. و دراسة هبة الله حسن (٢٠١٠) والتي استهدفت فياس فاعلية استخدام الفصول الافتراضية عبر الانترنت لتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأشارت نتائجها الى أن الفصول الافتراضية غير المتزامنة أكثر فاعلية في تنمية اتجاه المتعلمين نحو التعلم الذاتي.

وأشار Ogunbase(2016)في دراسته والتى استهدفت قياس فاعلية استراتيجية تدريس لطلاب الجامعة عبر الشبكات من مختلف الجنسيات بجامعة غرب افريفيا الرقمية، الى أن النتائج أظهرت أن الطلاب يفضلون البيئة التي تتيح كثير من أنشطة التفاعل سواء متزامنة او غير متزامنة، الى جانب حرص المعلم على ضمانة علاقة وطيدة بينه وبين الطلاب خاصة أن البيئة افتراضية، لكن مع الحفاظ على التوازن مابين سلطته كمعلم وصداقته لهم ببيئة التعلم، مما يدعم فاعلية بيئة التعلم ايجابًا خاصة مع تعدد جنسيات الطلاب. و أكد علي موسى (٢٠٢٠) على ذلك ايضًا من خلال دراسته التي استهدفت قياس أثر اختلاف نمط

التفاعل (متزامن – غير متزامن) فى برامج التعلم عبر الإنترنت على تنمية مهارات المعالجة الرقمية للصور والرسومات التعليمية لدى الطلاب المعلمين، عندما أسفرت نتائجه عن تحفظ بعض الطلاب فى استخدام أداة التفاعل المتزامن (البث الشبكى المباشر) وعزوف قطاع كبير من الطلاب عن استخدام أداة التفاعل غير المتزامن (البريد الإلكترونى)، وتفضيلهم استخدام منصة التواصل الاجتماعى فيسبوك فى عملية التفاعل.

اما دراسة حسام عافية (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر للتفاعل بين نمط تقويم الأقران (الفردي/ الجماعي) وأسلوب التعلم في بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على المشروعات في تنمية مهارات إنتاج قواعد البيانات والتفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية وذلك من خلال الدمج بين التقويم التزامنى وغير التزامنى، أشارت النتائج الى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لنمط تقويم الأقران الإلكتروني (الفردي/ الجماعي) على اختبار التحصيل المعرفي، بينما يوجد تأثير لنمط تقويم الأقران الإلكتروني (الفردي/ الجماعي) على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري واختبار التفكير الناقد وبطاقة تقييم منتج لصالح نمط تقويم الأقران الجماعي.

وفي دراسة مصطفى عبد السميع (٢٠١٤) وآخرين والتي استهدفت التوصل لتوظيف فعال لنمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران ببيئة الاختبارات البنائية الإلكترونية ومعرفة أثرها في إكساب مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم، أسفرت نتائجها عن كفاءة بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب طالبات علوم الحاسب مهارات برمجة الإنترنت وزيادة في الدافعية نحو التعلم. ولكن لم تتناول الدراسة قياس أثر التزامن للتغذية الراجعة المقدمة.

النظريات الداعمة

هناك العديد من النظريات التى تدعم التعلم الافتراضي التزامني وغير التزامني فتعد **نظرية Bnadura للتعلم الاجتماعي** والتي أشارت إلى وجود ما يعرف باسم التفاعلية التبادلية بين المؤثرات البيئية والسلوك الإنساني، أي أن السلوك الفردي للشخص يتأثر بالمجتمع المحيط بشكل كبير، وتؤثر المعرفة الفردية على السلوك الإنساني، حيث تعتبر

العمليات المعرفية هي أحد المحددات السلوكية والتي تحدد شكل السلوك وكيفية تفاعل الفرد مع المجتمع. وتتيح بيئة التعلم الافتراضي خاصة المتزامنة أشكال عديدة من الأنشطة التعاونية كما يقدم بالبيئة التقليدية مما يعزز خبرات التعلم التعاوني، فعندما يتواصل المتعلمون بالبيئة الافتراضية من خلال الشبكة ومن مختلف المواقع بل البلاد، فإنهم يستطيعون التواصل والتفاعل الاجتماعي، والعمل معًا في مجموعات تشاركية، ومشاركة الأفكار والمشكلات، ومراقبة نتائج التعلم، وهذه الأنشطة التي تتم في بيئة التعلم الافتراضي تؤثر على سلوك الأفراد، وبالتالي يحدث التعلم في سياق اجتماعي (وجدي زيدان، ٢٠١٦؛ Anekwe, 2017).

النظرية الاتصالية هي نظرية تناقش التعليم بوصفه شبكة من المعارف الشخصية التى يتم إنشاؤها بهدف اشراك الأفراد فى التعليم وبناؤه وتدعيم التواصل والتفاعل عبر شبكة الويب كما تؤكد القائمة على مبدأ التشبيك على التعلم الرقمي عبر الشبكات، و استخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التعليم. وتقدم بيئات التعلم الافتراضية مصادر معرفة كثيرة ومتنوعة من خلال أدواتها المختلفة التزامنية وغير التزامنية، وحيث يتواصل المتعلمون ويتفاعلون مع هذه المعارف ويتبادلونها ويتعاملون معها بالحذف والاضافة، لذلك تدعم مبادئ النظرية التواصلية تلك البيئات والتى يعد التواصل فيها الركيزة الاساسية، سواء كان التواصل متزامن فيكون سريع الأثر ويقدم تغذية راجعة فورية، او غير متزامن فيزيد من مهارات التفكر والامعان والتحليل بل ويضمن التواصل المستمر بعد وقت الدرس الفعلي المتزامن (السيد أبو خطوة، ٢٠١٨).

النظرية البنائية، تشير تلك النظرية الى عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء تلك العملية يبني الفرد مفاهيم معينة، ولذلك يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث. وتتضمن تلك العملية ايضًا إعادة بناء المتعلمين لمعان وخبرات جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم اي كان نوعها (افتراضية او تقليدية). وتدعم البيئة التزامنية بناء المعرفة من خلال المعلم والأقران والتفاعل فيما بينهم من خلال انشطة التعلم، بينما تدعم البيئة غير التزامنية

بناء المعرفة من خلال توافر مصادر تعلم مختلفة يتفاعل معها المتعلم وقت ما يشاء ووفق خطوه الذاتي (يوسف كماش،٢٠١٨ ؛ حسام حرز الله، ٢٠١٦).

وفي ضوء الاتجاهات السابقة للبحوث والدراسات يبرز سؤال هام للمهتمين بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية! ما مصدر التقويم الأكثر فاعلية بتلك المجتمعات وفقًا لتوافر البيئة الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة والتي اثبتت البحوث السابقة فاعلية كلا النمطين في تحقيق أهداف التعليم والتدريب، لذلك فإن الأمر مازال يتطلب المزيد من الدراسة والبحث، بهدف معرفة المصدر والنمط الأكثر مناسبة وفاعلية في تحقيق أهداف التعلم المهنية بتلك المجتمعات.

لذلك فإن البحث الحالي يهدف إلى دراسة التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات، وهذا ما يتسم به تلك البحث من جده، حيث من الملاحظ من خلال العرض السابق أن معظم البحوث السابقة اختبرت أحد مصادر التقويم معلم/أقران على حدة أو الدمج بينهما او المقارنة دون اختبار أثر التفاعل فيما بينهما ونمط التزامن /غير المتزامن والذي يتوافر ببيئات التعلم الافتراضية كلً بأدواته لتحيق أهداف التعلم، مما يدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول معرفة أثر التفاعل بين مصدر التقويم ونمطه وقياس فاعليته بمجتمعات التعلم الافتراضية VPLCs، في تحقيق أهداف التعلم المرجوة خاصًة تنمية مهارات تصميم الحقائب التدريبية وانتاجها، وايضًا معرفة أثر هذا التفاعل في الرضا عن تلك المجتمعات.

المحور الرابع الحقائب التدريبية

لقد بات من الواضح في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية أهمية التدريب في سد فجوة الأداء بين الواقع والمأمول بما يلبي الاحتياجات التدريبية في المجالات المتعددة وتحقيق الأهداف، ويعمل على تحقيق التطور والنماء للأفراد والمؤسسات. فالتدريب علم يدرس ومهارة تكتسب. وتعد الحقيبة التدريبية مفهوم يعبر عن الخطة التنفيذية لعملية التدريب الفعلي وذلك عن طريق إعداد المادة العلمية والأنشطة والخطوات الإجرائية اللازمة للتنفيذ على أساس

الأهداف التدريبية الموضوعة مسبقًا. إنها تعد مرجع يتضمن بيانًا تفصيلياً بإجراءات التدريب لإستخدامها من قبل مدرب أو أكثر، وبشكل يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج التدريبي بكفاءة وفاعلية، حيث تركز على سد فجوة الأداء بين الواقع والمأمول في أداء الأفراد او المنظمة المستفيدة من الحقيبة التدريبية (Noe, 2010).

وقد عرف الكثيرون مثل (المعايطه، ٢٠٠٨ و رضوان، ٢٠١٣، و Grei, 2015 ، Kroehenrt, 2004.، Schwartz, 2006) الحقيبة التدريبية على أنها: مجموعة من الخبرات التدريبية والتي يتم تصميمها وإعدادها من قبل مجموعة خبراء متخصصين بطريقة منهجية منظمة ومنسقة، تستخدم كوسيلة للتدريب من قبل مدرب أو أكثر. وهي عبارة عن وثيقة تتضمن شرحاً تفصيلياً لإجراءات التدريب وذلك من أجل استخدامها لتحقيق الأهداف الموضوعة مسبقًا للبرنامج التدريبي. وهي تعتبر الخطة التنفيذية للتدريب الفعلي من خلال إعداد المادة العلمية والأنشطة والخطوات الإجرائية اللازمة للتنفيذ على أساس الأهداف التدريبية الموضوعة. ويرى البعض أن الحقيبة عبارة عن وعاء يضم كافة التجهيزات والأدوات والمواد والإستراتيجيات والتكتيكات المصممة بتكامل، لاكساب المتدرب معارف ومهارات وسلوكيات، من المفترض أن يتعلمها من خلال تلك البرنامج. الحقيبة التدريبية "هي مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد والوسائل التعليمية التي تخدم مجموعة متماثلة من الأنشطة المنهجية واللامنهجية يتم حفظها بشكل آمن ومناسب داخل حقيبة سهلة الحمل والنقل ما أمكن بحيث يتم تصنيف ما بداخلها بشكل يُمكن الوصول إلى أي قطعة بيسر وسهولة" (معبد، ٢٠٠٦،٣٦).

والحقيبة التدريبية ليست مجرد مادة علمية او نسخة مطبوعة من العرض المستخدم يتم توزيعها على المتدربين، الحقيبة التدريبية هي أداة من أدوات المدرب الأساسية تمكنه من أداء دوره في البرنامج التدريبي، وإن لم تكن بالمستوى المطلوب فسوف يؤثر ذلك كثيراً على كفاءة التدريب، وتحقيق الأهداف المرجوة. والحقائب التدريبية تساعد المدرب على تقديم المحتوي بشكل جيد، فهي توضح له متي يقدم المعلومات سرداً، ومتى يقدمها بأسلوب تفاعلي يشجع المتدربين على التفكير وإطلاق طاقتهم وإبداعاتهم. وترشد المدرب من أين يبدأ، ومتى ينتهي

وكيف، وتوضح له الترتيب الأمثل لتسلسل عرض الموضوعات، وتبين له كيف يقيس وصول المعلومة للمتدربين (Grei, 2015). اي انها تعد خارطة طريق للتدريب من بدايته لنهايته لأي مدرب سوف يستخدمها بالرغم من عدم مشاركته في تصميمها وإنتاجها.

أهمية الحقيبة التدريبية

تكمن أهمية الحقائب التدريبية في الآتي:

- تحدد هوية التدريب.
- تقدم تحضير منهجي مسبق لعملية التدريب.
- تعد خطة واضحة ومنظمة للتدريب .
- تقدم دليل ومرجع ومنهج للمدرب والمتدرب و التدريب.
- توضح محتويات البرنامج وأهدافه وشروطه ومدته والوظائف المستهدفة.
- تنظم وقت البرنامج التدريبي لتحقيق أهدافه فهي مرشد عام لإدارة الجلسات التدريبية.
- توضح الأدوار المشاركة في التدريب (المدرب و المتدرب).
- تحدد المحتوى التدريبي وأساليبه والوسائل المستخدمة في تنفيذه.
- توفر المادة العلمية الأساسية والادوات الضرورية للتطبيق العملي.
- توضح الوحدات التدريبية لكل مادة وزمنها وأهدافها وموضوعاتها.
- تساعد المدرب غير المعد للحقيبة على تنفيذ البرنامج بسهولة.
- توفر أدوات قياس اكتساب المهارات والمعارف.
- تسهم في تطوير برنامج التدريب وتقويمه.
- آلية لتوثيق التدريب وحفظه.

(الغامدي، ٢٠١٣،٢٨ و السالمي، ٢٠٩، ٦٩ و عبد اللطيف وآخرون، ٢٠٠٣، ٣)

معايير تصميم الحقيبة التدريبية

ولِما للحقيبة التدريبية من أهمية في تنفيذ التدريب بجودة وضبطه وضمان تحقيق الاهداف المرجوة منه، والذي يؤدي بدوره الى الإستثمار في التدريب وجني العائد منه، هناك بعض المعايير التي يجب أن تراعى عند تصميم وإنتاج الحقائب التدريبية أشار اليها البعض

مثل (حماد والبهبهاني، ٢٠١١، و ابراهيم صابر، ٢٠١٨ و رضوان، ٢٠١٣ و المعايطة، ٢٠٠٩و SCCA, 2012) ومن أهمها أن تكون الحقيبة التدريبية:

- شاملة: وتعني مدى قدرة الحقيبة على شمول الأهداف العامة والتفصيلية المختلفة للتدريب.
- ملاءمة: وتعني مدى ملائمة الحقيبة واتساقها مع السياسة العامة للتعليم والتدريب.
- إنتظامية: وتعني مدى التزام بناء الحقيبة في ضوء المعايير والإجراءات المؤسسية المطلوبة.
- متكاملة: وتعني مدى التزام الحقيبة بتكامل الخبرات التعليمية ضمن محتواها.
- متوافقة: وتعني مدى التزام الحقيبة التدريبية بتوافق محتواها مع اهداف التدريب وترابطه منطقيًا.
- مرنة: وتعني مدى قابلية الحقيبة للتطبيق في ظل الظروف والإمكانيات المتاحة.
- دقيقة: وتعني وضوح الحقيبة وبعدها عن الغموض، اي يفهمها اي مستخدم وان لم يكن مشارك في وضعها دون التباس.
- صادقة: وتعني مدى مصداقية محتويات الحقيبة التدريبية في المعلومات والبيانات وأن تكون موثقة.
- متقدمة: وتعني مدى توافق الحقيبة مع خصائص المتغيرات المتطورة في المجال.
- وفية: وتعني مدى وفاء الحقيبة التدريبية بطموحات المستفيدين منها.
- قابلة للتطوير: وتعني مدى إمكانية تطوير الحقيبة من آن لآخر وفقًا للتطورات العلمية والتكنولوجية، او تطورات ظروف التدريب وأهدافه.

خطوات إعداد الحقائب التدريبية

يتم إعداد الحقائب التدريبية من خلال عدة خطوات كما هو موضح بالشكل (٢):

تبدأ تلك الخطوات بتحليل الواقع للتعرف على احتياجات ومستويات الفئة المستهدفة من المتدربين قبل البدء في إعداد الحقائب التدريبية، وذلك من أجل ضمان فاعليتها في احداث التغيير المأمول للمتدربين بعد إنتهاء التدريب. ثم يتم تحديد المهام العامة المطلوب من

المستهدفين تنفيذها، ثم تتبلور تلك المهام في صياغة الأهداف العامة للتدريب كاملاً، ثم تقسيمها الى الأهداف الإجرائية المختلفة (معرفي، مهاري، وجداني) والتي تعبر عن نواتج التعلم المستهدفة من تلك البرنامج (لون أندرسون، ٢٠٠١).

شكل (٢) خطوات إعداد الحقيبة التدريبية

ويتم بعد ذلك اختيار المحتوى العلمي الملائم لتلك الأهداف والمناسب للفئة المستهدفة على أن يتسم بالحداثة والدقة والصدق كما ذكر من قبل. يقسم المحتوى لعدة جلسات متتابعة في ترتيب منطقى يراعي التسلسل من الكل للجزء ومن السهل الى الصعب (Schwartz, 2006). يتم تصميم الجلسات التدريبية وفق تسلسل هذا المحتوى والمدة الزمنية للبرنامج، ويتم هنا تحديد الأساليب والأنشطة المستخدمة وكذلك الأدوات المطلوبة، ثم يتم تصميم

العرض التقديمي المستخدم والذي يجب أن يراعي كافة المواصفات الفنية والتربوية للعناصر المستخدمة من نص، صور، فيديو، خلفيات، كثافة الشاشة، صوت (رضوان، ٢٠١٣).

ويتم ايضًا تحديد أسلوب التقويم وتعد هذه الخطوة من أهم خطوات إعداد الحقائب التدريبية، حيث يجب أن يتم وضع أسلوب واضح من أجل القيام بعملية تقويم ناجحة تتضمن تقييم المدرب والبرنامج وايضًا المتدرب والذي اخصه كيرك باترك باربع محاور اساسية لابد من قياسها وهي رد الفعل، التعلم، السلوك والنتائج (Kirkpatrick, 2006). ثم يتم جمع الحقيبة ومراجعتها من خلال دليل في ضوء معايير الجودة، وقد قدم عبد اللطيف وآخرون (٢٠٠٣) نموذجًا مختصًرا شكل (٣).

اسم المادة:.....اسم البرنامج.....		
معايير المراجعة	**نتيجة المراجعة**	**الملاحظات**
هل ترك اجزاء مهمة من المادة العلمية؟	**□ نعم □ لا**	
هل تم التركيز او الاسهاب في موضوعات لا تستحق المعالجة التفصيلية؟	**□ نعم □ لا**	
هل يوجد ازدواجية او تداخل غير ضروري بين اجزاء المادة التي سيتم تقديمها؟	**□ نعم □ لا**	
هل اخذ في الاعتبار التسلسل المنطقي للموضوعات؟	**□ نعم □ لا**	
هل تم التأكد من صحة المعلومات ودقتها؟	**□ نعم □ لا**	
هل تم التأكد من واقعية المحتوى ومناسبته للبيئة؟	**□ نعم □ لا**	
هل محتوى الحقيبة يحقق اهداف البرنامج؟	**□ نعم □ لا**	
هل تم توثيق المواد العلمية؟	**□ نعم □ لا**	
هل اخذت المادة العلمية من مراجع ملائمة وحديثة؟	**□ نعم □ لا**	
هل تم وضع التطبيقات المناسبة لموضوعات كل جلسة تدريبية وبنسبة تطغى على المعارف؟	**□ نعم □ لا**	
هل توجد التقييمات المناسبة لموضوعات كل جلسة تدريبية؟	**□ نعم □ لا**	
هل المعارف مختصرة ومحددة بالتعريفات والخطوات الضرورية لإكساب المهارات؟	**□ نعم □ لا**	

شكل (٣)
نموذج مراجعة

حقيبة تدريبية مختصر (عبد اللطيف وآخرون، ٢٠٠٣)

محتويات الحقيبة التدريبية:

إن عملية إعداد الحقائب التدريبية تهدف إلى وضع خطة تنفيذية للتدريب الفعلي وذلك عن طريق إعداد المحتوى العلمي، والخطوات الإجرائية اللازمة لتحقيق الأهداف التدريبية، والتي تتضمن المعارف والمهارات والإتجاهات المراد إكسابها للمتدربين من خلال طرق التدريب المختلفة ووسائله والتي تحددت في مرحلة التصميم، وذلك لضمان تخطيط وتنفيذ التدريب وفق معايير علمية وفنية سليمة.

وأشار عبد اللطيف و آخرون (٢٠٠٣) و سالمي (٢٠٠٩) أن الحقيبة التدريبية تتكون من قسمين الأول ويحتوي على محتويات الحقيبة التدريبية، أما القسم الثاني يمثل دليل تنفيذ الحقيبة لإستخدامه.

مفتاح الحقيبة	نموذج غلاف الحقيبة
	فهرس المحتويات الرئيسة
	صور من الدليل المعتمد
خطة المادة	الوحدة التدريبية (رقم الوحدة) • اسم الوحدة(ساعاتها) • الهدف السلوكي • موضوعاتها
	الجلسة التدريبية (زمن الجلسة) • اهداف الجلسة • موضوعات الجلسة • النشاطات التدريبية الاساسية (نوع النشاط)
المادة العلمية والتطبيقات	المادة العلمية • تعريفات • مراحل وخطوات
	التطبيقات • التطبيق • الادوات والنماذج الضرورية للتطبيق (متطلبات التنفيذ)
التقييم	ادوات قياس اكتساب المهارات والمعارف (اختياري)
	نوع التقييم
	درجات التقييم
المراجع	المراجع الاساسية
	القراءات الخارجية

شكل (٤) نموذج محتويات حقيبة تدريبية (عبداللطيف و آخرون، ٢٠٠٣)

أولاً: محتويات حقيبة المادة التدريبية

يتم اعداد حقيبة تدريب لإستخدامها من قبل المدرب والمتدرب وتتكون حقيبة المادة من خمسة اجزاء رئيسة كتالي:

الجزء الاول مفتاح الحقيبة: يقدم هذا الجزء صورة عامة عن البرنامج بجميع عناصره:

نموذج غلاف حقيبة المادة: والذي يشتمل على اسم المادة التدريبية والبرنامج والقطاع واسم معد الحقيبة والمراجع العلمي ومن قام بعملية تطوير الحقيبة.

١- فهرس المحتويات الرئيسة

٢- صورة من دليل البرنامج المعتمد

الجزء الثاني خطة المادة: يقدم هذا الجزء المادة التدريبية مقسمة الى أجزاء مساوية لعدد وحداتها ويفصل كل وحدة عن التي تليها ورقة تحمل اسم الوحدة التالية. ويتكون محتوى جزء الوحدة التدريبية من العناصر التالية:

١- نموذج الوحدة التدريبية والذي يشتمل على اسم الوحدة التدريبية وعدد ساعاتها وهدفها السلوكي وموضوعاتها

٢- الجلسات التدريبية، تعكس الجلسات التدريبية لكل وحدة الأنشطة التدريبية اللازمة لتحقيق اهداف الجلسة ضمن إطار زمني محدد يستغرق ٦٠ الى ١٢٠ دقيقة، وتحتوي الجلسة التدريبية على التالي:

- رقم الجلسة
- الوقت الذي تستغرقه الجلسة التدريبية
- أهداف الجلسة التدريبية
- موضوعات الجلسة التدريبية
- الأنشطة التدريبية الأساسية للجلسة

الجزء الثالث المادة العلمية والتطبيقات: ويحتوي هذا الجزء على العناصر التالية:

١- مادة علمية في شكل تعريفات مختصرة في شكل تعريفات للمصطلحات المرتبطة بموضوعات الوحدة التدريبية أو تحديد للمراحل والخطوات التي يتطلب تنفيذ التطبيقات الالمام بها.

٢- التطبيقات التدريبية والادوات الضرورية لتنفيذها

الجزء الرابع التقييم: في هذا الجزء ترفق نسخة من أدوات قياس اكتساب المهارات والمعارف أو الإكتفاء بذكر نوع التقييم ودرجاته لكل وحدة تدريبية، ويراعى توزيع درجات التقييم حسب

وزن الوحدة التدريبية بحيث يكون مجموع التقييمات لجميع الوحدات معادل للدرجة الكلية للمادة التدريبية والتي تعادل ١٠٠ درجة.

وقد أشارت البطريخي (٢٠٠٩) الى أنواع التقييم التي يمكن أن تتضمنها الحقيبة ومنها:

أ) الإختبار القبلي لقياس استعداد المتدربين.

ب) الإختبار البعدي لقياس تحصيل المتدربين ومدى تحقيق أهداف الحقيبة.

ت) مقياس اتجاهات المتدربين تجاه مكونات الحقيبة التدريبية .

ث) استمارة تقييم المدربين للحقيبة التدريبية.

ج) استمارة تقييم المتدربين للمدرب واستراتيجيات التدريب.

ح) استمارة تقييم المدرب للمتدربين.

الجزء الخامس المراجع: يجتوي هذا الجزء على قائمة بالمصادر العلمية والمراجع المستخدمة بالوحدة التدريبية وأرقام تصنيفها والناشر وتاريخ النشر وارقام الصفحات التي تتعلق بالموضوع وذلك لأغراض التوثيق العلمي وإمكانية الرجوع الى المصادر الرئيسة للمادة العلمية، ويفضل استخدام توثيق APA.

وقد قدمت جامعة المجمعة (٢٠١١) ترتيب مقترح لمحتويات الحقيبة التدريبية وترى الباحثة انه يتميز بالشمولية والتسلسل المنطقي في ضوء المعايير السابق ذكرها:

١- غلاف
٢- تمهيد
٣- فهرسة
٤- دليل
٥- الجدول التنفيذي .
٦- إرشادات للمدربين والمتدربين
٧- وسائل وأساليب تدريبية
٨- الوحدة الأولى (اليوم الأول)
٩- الجلسة الأولى
١٠- الخطة الإجرائية لتنفيذ أنشطة الجلسة .
١١- نشاط (١/١/١) الرقم الأول للدلالة على تسلسل النشاط في الجلسة الواحدة ، والرقم الثاني للدلالة على تسلسل الجلسات في الوحدة الواحدة ، والرقم الثالث تسلسل الوحدة بالنسبة لوحدات الحقيبة .
١٢- مادة علمية.
١٣- نشاط (١/١/٢)
١٤- مادة علمية
١٥- الجلسة الثانية (نفس ترتيب الجلسة الأولى)
١٦- الوحدة التدريبية الثانية (اليوم التدريبي الثاني)
١٧- الجلسة الأولى
١٨- الخطة الإجرائية لتنفيذ أنشطة الجلسة .
١٩- المادة العلمية (أحياناً تقدم المادة العلمية على النشاط إذا كانت جديدة)
٢٠- النشاط (٢/١/١)
٢١- الجلسة الثانية
٢٢- الخطة الإجرائية لتنفيذ أنشطة الجلسة .
٢٣- نشاط (٢/٢/٢)
٢٤- مادة علمية
٢٥- تقويم البرنامج
٢٦- المراجع - و القراءات الإضافية .

شكل (٥) نموذج محتويات حقيبة تدريبية

ثانيا: دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية

يقوم مصمم البرنامج بإعداد دليل تنفيذ الحقيبة التدريبية أثناء إعداد الحقيبة ويرفق بالحقيبة ويطلق عليه البعض خطة الجلسات التدريبية (Grei, 2015 و المعايطة، ٢٠٠٩). وهذة الخطة جزء خاص بالمدرب فقط عند تنفيذ المادة التدريبية، ويفصل عن الحقيبة. ويهدف هذا الجزء الى توضيح دور المدرب في العملية التدريبية منذ بداية الجلسة (التعارف والتمهيد) ثم المتن (الشرح الفعلي للموضوعات) الى الختام (لحظة التعلم والتقييم)، من خلال توضيح الأنشطة التدريبية وإجراءات تنفيذها وادارتها وفق زمن محدد. كما يوفر الدليل للمدرب المنفذ الوسائل التدريبية المساعدة وأدوات قياس إكتساب المعارف والمهارات (استمارات التقييم)

والحلول النموذجية لها والدرجات المخصصة لكل تقييم. و يوضح جدول (١) شكل مقترح من الباحثة لمخطط الجلسات التدريبية بعد الاطلاع على العديد من النماذج.

الوقت	الموضوع	الأساليب او الأنشطة	الأدوات	التعليمات	المخرجات
من – الى	١	مناقشة	سبورة وأقلام	إجراءات تنفيذ	نواتج التعلم
	٢	ورش عمل	.PPT	المدرب لكل	المستهدفة لكل جزء
	٣	عصف ذهني	كروت ملونة	موضوع تفضيلًا	ILOs
	٤	لعب أدوار	كرة مطاطية	وبوضوح	

جدول (١) خطة الجلسات التدريبية

ويجب عند تصميم الجلسات التدريبية مراعاة التنوع في استخدام أساليب التدريب المختلفة، و يفضل استخدام ثلاثة الى أربعة أساليب في جلسة مدتها ساعة الى ساعة ونصف، والتقسيم الزمني يكون تقريبي ويمكن أن يعدل بعد التجريب الاول، كما أن الخروج عن المخطط له من قبل المدرب عند تنفيذ الجلسة التدريبية مسموح به في سبيل تحقيق الهدف التدريبي، ويفضل للمدرب المبتدئ الالتزام قدر الامكان بمخطط الجلسة.

بناء الجلسة التدريبية

تقوم الجلسة التدريبية على ترابط منهجي يجعل منها مراحل متلاحقة متصلة بعضها ببعض اتصالا منطقيا (التقديم – جوهر الجلسة – التقييم) فلا تسبق فقرة الأخرى دون موجب ولا تطول فترة زمنها أكثر مما تسمح به طبيعتها ودورها التدريبي.

وهناك عدة انواع للجلسات التدريبية يتم اختيار الانسب منها وفق طبيعة المحتوى ووقت الجلسة واهداف التعلم، وأشار اللملومي (٢٠٠٦) و رضوان (٢٠١٣) الى عدة أنواع للجلسات التدريبية ومنها:

١. الجلسة المتمحورة حول المدرب : وهي التي يستخدم فيها اساليب تدريبية تركز على دور المدرب المركزي حيث أنه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية، مثل المحاضرة او السرد

القصصي او البيان العملي، نظرًا لأن طبيعة المحتوى تتطلب تلك الاساليب وهي الاكثر ملائمة.

٢. الجلسة المتمحورة حول المحتوى : وهي الجلسة التي تركز على المحتوى التدريبي عندما يكون هو الهدف الرئيس للجلسة (معرفي)، وهنا تتوارى احتياجات المتدرب ويكون الاهتمام هنا بالمحتوى لانه ضرورة.

٣. الجلسة المتمحورة حول المتدربين : وهي التي يستخدم فيها اساليب تدريبية تركزعلى دور المتدرب، وعادة ما تكون تفاعلية مثل ورش العمل، المناقشة، العصف الذهني، لعب الادوار...، ويكون المتدرب احد أفراد المجموعة، وهذا يساعد في التطور الذاتي للمتدرب والذي يتم من خلال التواصل والتبادل والتعاون بين المتدرب ومحيطه. ويتفق هذا مع نظرية الحضور الإجتماعى Social Presence، والتي تشير الى أنه يمكن لوسط ما (بيئة التدريب) أن يوفر معنى مشتركاً بين المتعلمين، وإشعارهم بحضورهم الإجتماعى الحقيقى، وعلى الرغم من أن النظرية تركز على بعض العناصر المشتركة مع الخلقية المشتركة، فإن أصولها تأتى من دراسات الاتصال وعلم النفس الإجتماعى، وتؤكد هذه النظرية أيضاً على أن السلوك الإجتماعى يتأثر بخصائص الأوساط المختلفة التي يتم فيا التعلم (على رحومة، ٢٠٠٨). لذلك يعد تلك النوع من الجلسات مهما ومن اكثر عوامل نجاح البرامج التدريبية. وعلى مصمم الحقيبة أن يختار نوع الجلسة وفق الهدف العام لها ومن المستحب التنوع في انواع الجلسات على مدار البرنامج.

ويرفق بدليل تنفيذ المادة التدريبية كافة الوسائل المساعدة مثل العرض التقديمي، انفوجرافيك مطبوع، نماذج عينات، كاتلوجات و ادوات القياس المختلفة (التقييمات والاستبيانات).

وقد قدمت جامعة المجمعة (٦٤- ٦٨، ٢٠١٠) نموذجًا متكاملًا تفصيلي لتحكيم الحقيبة قبل الاستخدام التجريبي. ويتم استخدام الحقيبة تجريبيًا وتقييمها لرصد اي تعديلات قد تكون مطلوبة من حيث نوع الأنشطة او إسلوب التدريب أو توافق المحتوى مع الوقت

المتاح....الخ. ويتم عمل التعديلات ان وجدت ثم تنتج الحقيبة ويتم استخدامها ومراجعتها بشكل سنوي لعمل التحديثات الممكنة وفق التطورات المعلوماتية.

وتهدف هذه الدراسة الى إكساب أعضاء هيئة التدريس من الكليات المختلفة مهارة تصميم الحقائب التدريبية من خلال ببئة مجتمع تعلم افتراضي تضم مجموعة من المدربين الذين يعملون بمراكز تدريب مختلفة بالجامعة ويشاركون بإعداد الحقائب المختلفة لتدريب الطلاب و أعضاء هيئة التدريس.

المحور الخامس الرضا

يشير الرضا إلى القناعة التي يصل إليها الفرد عندما يتم إنجاز مهمة أو حاجة أو رغبة ما، ويُعد الرضا عن التعلم والتدريب معيار هام لتقييم مدى نجاح البرنامج المقدم، فأثر VPLC يتوقف بشكل كبير على مدى قبول المدربين له ورضاهم عنه. ويعد الرضا عن بيئة التعلم مؤشر هام وأحد الأدوات التي يعتمد عليها في تقويم مخرجات عملية التعلم والتدريب، والتي توضح مواطن القوة والضعف في بيئة التعلم مما يسهم في تطويرها، كما أن تحسين الرضا عن بيئة التعلم اصبح يتأثر ايضًا بمدى استخدام التكنولوجيا الحديثة. وسوف يتم تناول الرضا من حيث التعريف، والعوامل المؤثرة، والأسس النظرية.

تعريف الرضا

وهناك تعريفات متعددة تناولت الرضا عن بيئة التعلم والتدريب، فيعرفه Shin & Kang (2015) بأنه رد فعل عاطفي لدى المتعلم نحو شيء ما، ويعرفه كل من خيره لزعر، وونيس الصالح (٢٠١٤) و نيس حكيمة (٢٠١١) بأنه حالة من الارتياح النفسي تجاه الظروف والبيئة التي يتلقي فيها المتعلم التعلم، وأشار Sweeney & Ingram (2001) أن رضا المتعلم هو الشعور بالمتعة والإنجاز في بيئة التعلم.

وجاء تعريف Lim (2006) وآخرون بأن الرضا عن بيئة التعلم هو مدى رضا الطلاب عن أسلوب تعلمهم المتبع في عملية التعلم وطريقة تصميم المقرر ومدى رضاهم عن وسائل الأتصال المتوفرة في بيئة التعلم، ويرى أسامة جرادات (٢٠١٠) أن الرضا عن التدريب هو عملية متابعة وتقييم، يعرف منها مدى رضا المتدربين عن التدريب وأثره على تنمية مهاراتهم

وأدائهم. وتؤكد Lo (2010) بأنه تصورات الطالب الذاتية عن مدى فعالية بيئة التعلم في دعم نجاحه الأكاديمي.

وعرفه Wu (2010) وآخرون بأنه دلالة عن معتقدات المتعلم وقناعاته الناتجة عن المزايا التي يشعر بها من استخدام التكنولوجيا وبيئة التعلم، وهكذا يرى O'Leary & Quinlan (2007)، أن رضا المتعلم ببيئات التعلم الإلكترونية بأنه استجابته الانفعالية الناتجة عن المنتج الفعلي أو الخدمة المقدمة أو جودة التعليم أو مزيج منهم، وتشير بدور بوحمد (٢٠١٠) الى الرضا بأنه مدى تقبل المتدربين للبرنامج التدريبي عبر مؤتمرات الفيديو. وعرفه محمد عفيفي (٢٠١٠) بأنه الحالة التي تصطحب انجاز المتعلم لأهداف التعلم في بيئة التعلم الالكتروني.

وفي هذا الأطار تعرف الباحثة الرضا عن بيئة مجتمعات التعلم الافتراضية إجرائياً بإنه مستوى شعور اعضاء هيئة التدريس الملتحقين بمجتمع التعلم الافتراضي بالارتياح نحوه، ويستمده المدربين نتيجة لتعلمهم بأستخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في اطار التفاعل بين مصدر التقويم (معلم – أقران) ونوعه (متزامن – غير متزامن)، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المدرب على مقياس الرضا عن بيئة مجتمع التعلم.

إن رضا المتعلم عملية معقدة ودقيقة يقرر فيها الطالب بشكل فردي ذاتي مدى تنوع الخبرات التعليمية التي يتلقاها، فهو منظور شخصي حول الطريقة التي تم بها دعمه ليحقق النجاح الأكاديمي المرجو. ويعبر مستوى الرضا المرتفع عن مدى نجاح البيئة التعليمية او التدريبية والاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التعلم واكاساب المهارات، ويعبر مستوى الرضا المنخفض على خلل في البيئة التعليمية او التدريبية، ومن هنا يمكن القول بن الرضا المرتفع يعد مؤشر لنجاح عملية التعلم وجودة مخرجاته (Ciobanu & Ostaf, 2014 & Lo, 2010).

العوامل المؤثرة على الرضا ببيئات التعلم والتدريب

هناك عدة عوامل يمكن ان تؤثر على مدى رضا المتعلم عن بيئة التعلم او التدريب ولا سيما الافتراضية ومنها:

- المحتوى: عندما يرتبط المحتوى التعليمي باحتياجات المتعلم ورغباته لا سيما في التدريب، كلما زاد الرضا عن التعلم.
- التصميم: يؤثر تصميم البيئة وسهولة استخدامها في رضا المتعلم عن تعلمه، وعن الاستراتيجيات المستخدمة من خلال هذه البيئة.
- التنوع: تنوع الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة ببيئات التعلم لها تأثير على مستوى رضا المتعلم، حيث أن المتعلمون مختلفون في أنماطهم ومستواهم، ومن ثم يساعد هذا التنوع على مقابلة احتياجات أغلب الطلاب، وبالتالي رضا الغالبية العظمى عن التعلم.
- التفاعلية: حيث تؤثر درجة التفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم وأقرانه على مستوى شعوره بالرضا عن التعلم، فكلما زادت التفاعلية في بيئة التعلم، كلما زاد مستوى الرضا.
- الإتاحة: ان توافر المعلومات والمصادر المختلفة دون معوقات يؤدي لاندماج المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم وشعوره بالرضا عن بيئة التعلم.
- التغذية الراجعة: إن تقديم التوجيه والدعم فوريًا او مرجًا والتغذية الراجعة الموضوعية وليس فقط الكمية بل والمعنوية، يزيد من دافعية المتعلم تجاه التعلم ويشعره بالرضا عنه (منال محمد، ٢٠١٥، أماني الدخني، ٢٠١٦ Lee & Lee, 2015 ; Shin, et al., 2013 ; Moore, 2009).

بالاضافة الى ذلك أشار Shin, et al. (2013) وآخرون الى عوامل أخرى تؤثر على رضا المتعلم ولكنها ترجع الى المتعلم ذاته مثل الرغبة في التعلم، التنمية الذاتية، التقدم الأكاديمي، التواصل الاجتماعي، وأشارت بدور بوحمد (٢٠١٠) في دراساتها أن من أهم عوامل الرضا عن التدريب والتعلم قدرة واسلوب المدرب، وطرق التدريب المستخدمة، ومحتوى

التدريب، بينما أكدت دراسة العجب العجب وعصام الحسن (٢٠١٢) على نفس العوامل ولكن اضافت أثر الحقيبة التدريبية المستخدمة. وأكد Giannousi (2011) وآخرين على أن رضا المتعلمين يعد عامل مهم وحاسم في تحديد مدي فاعلية البيئات التعليمية المقدمة، ويمكن الحكم على جودة البيئة التعليمية من خلال درجة قبول المتعلمين ورضاهم عن تلك البيئات، كما أكدوا على أن عامل الرضا عن التعلم يعتبر أحد معايير الجودة الشاملة للبيئات التعليمية.

وقام كل من Zhang & Yuan (2020) بدراسة متعددة الأساليب عن تأثير مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) على الرضا الوظيفي للمعلمين في الصين، تم إجراء استبيان على ٤٨٨ معلمًا في ١٦ مدرسة ابتدائية في شنغهاي لفحص تأثير PLCs على الرضا الوظيفي للمعلمين. وأظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا على رضا المعلمين، وتم إجراء مقابلات متابعة مع المعلمين لشرح الأسباب الكامنة وراء هذه الأثر الايجابي. وأوضحت النتائج أن القيادة الداعمة والهيكل التنظيمي للمجتمع والاختلافات الثقافية للمعلمين، من أهم العوامل التي أثرت على رضا المعلم في PLCs، والتي كذلك توقع بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلم.

وأشار Douville (2013) في دراسته التي استهدفت معرفة أثر مجتمعات التعلم صغيرة العدد على مدى التعلم ورضا المتعلمين، الى فاعلية الدعم التعاونى في الفرق صغيرة العدد بمجتمعات التعلم الافتراضية وانه ادى الى تحسين المهارات المطلوب اكتسابها، وزيادة معدل رضا الطلاب عن المحتوى.

وهناك العديد من الدراسات التى اهتمت بقياس مدى الرضا عن البيئات التعليمية المختلفة لاسيما الافتراضية او الاكترونية ومنها من اهتم ايضًا بقياس الرضا عن مصدر ونوع التقويم ومنها:

دراسة أنهار ربيع و حنان اسماعيل (٢٠١٣) التي قدمتا فيها نموذج مقترح لتقييم الأقران (المعروفين – المجهولين) في بيئة تعلم عبر الانترنت واظهرت النتائج رضا الطالبات عن النموذج المقدم، وأشارت النتائج الى ضرورة الاهتمام بمعرفة اتجاهات ورضا الطالبات نحو متغيرات تصميم بيئات التعلم الإلكترونية.

ودراسة فتحي صالح (٢٠١٢) وآخرون والتي سعوا فيها إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في بيئة التعلم الالكتروني، على التحصيل والرضا عن التعلم، وأثبتت الدراسة فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية التفسيرية الالكترونية في رضا الطلاب عن المقرر عن كل من التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية الالكترونية.

وفي دراسة (2014) Zheng و آخرون التي استهدفت الكشف عن تصميم سقالات التعلم في بيئات التعلم التعاوني على الانترنت ومدي فاعليتها على التحصيل الأكاديمي، ورضا المتعلمين عنها، أشارت النتائج الى فاعلية سقالات التعلم على كل من التحصيل الأكاديمي، وشعور المتعلمين لمستوي أعلي من الرضا عن بيئة التعلم التعاوني على الانترنت. وفي ذات الشأن جاءت نتائج دراسة محمد عفيفي (٢٠١٠) واثبتت فاعلية سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الالكترونية على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الالكترونية.

ودراسة شيخة اليامي (٢٠١٠) التي استهدفت الكشف عن أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل ورضا المتعلمين عن التعلم، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على تنمية التحصيل ورضا المتعلمين عن التعلم عبر الشبكة.

اما دراسة وليد يوسف (٢٠١٣) استهدفت تحديد أنسب حجم لمجموعة التشارك فى المناقشة الإلكترونية وتأثيرها على رضا الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة رضا الطلاب عن المناقشات الإلكترونية في حجم المجموعة المتوسطة، وحجم المجموعة الصغيرة.

وفي دراسة العجب (٢٠١١) وآخرين والتي اهتمت بمعرفة أثر برنامج للتهيئة وإعداد الطلاب الجدد الملتحقين ببرنامج التعليم والتدريب عن بعد على اتجاه الطلاب ودرجة رضاهم عن مكونات وعروض تلك البرنامج، أشارت النتائج الى فاعلية البرنامج المقترح ورضا الطلاب عن مكوناته وعروضه.

واخيرًا دراسة (2013) ,Tahir وآخرون والتي استهدفت معرفة اثر PLCsعلى رضا اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية، وتكونت العينة من ٢٤٥ عضو هيئة تدريس تم

اختيارهم عشوائيًا، وأشار تحليل استجاباتهم عن فاعلية مجتمعات التعلم المهنية وانها من اهم الاسباب التى ادت الى رضاهم الوظيفي، بل وأشارت النتائج الى اهمية الانتباه الى أن PLCs في المجتمع الجامعي هى من اهم الممارسات غير الرسمية التى تساند في التنمية المهنية وزيادة الرضا الوظيفي.

وفي حدود علم الباحثة هناك ندرة واضحة في دراسة الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حوله.

النظريات الداعمة لرضا المتعلم عن التعلم والتدريب

هناك بعض النظريات التي تدعم ضرورة رضا المتعلم عن بيئة التعلم، ومن هذه النظريات:

نظرية القيم والمعاني والأهداف: يشعر الأفراد بالرضا عندما يحققون أهدافهم، و يختلف الشعور بالرضا باختلاف أهداف الأفراد ودرجة أهميتها بالنسبة لهم، وحسب القيم السائدة في البيئة التي يعيشون فيها ونجد أن الأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها بالنسبة لهم وينجحون في تحقيقها يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا(علياء عثمان، ٢٠١٨). وتتوافق هذه النظرية مع اسس عمل مجتمعات التعلم المهنية حيث أن من اسس بنائها تحديد رؤية ورسالة وقيم واهداف مشتركة لها وعلى كل من ينضم لتلك المجتمعات أن يلتزم بها ويسعى جاهدا الى المشاركة والتفاعل في انجاز تلك الاهداف.

نظرية الفجوة بين الطموح الإنجاز: يكون الشعور بالرضا أكثر عندما تقترب الطموحات من الإنجازات ويكون أقل عندما تبتعد عنها وتقوم الطموحات على المقارنة بالآخرين أو على خبرة الفرد الماضية (علياء عثمان، ٢٠١٨). وتؤكد هذه النظرية على أن الفرد إذا استطاع أن يقلل الفجوة بين طموحاته وما أنجزه كلما شعر بالرضا، فعندما يتعلم الفرد في بيئة تساعده على الانجاز وتحقيق أهدافه فإن ذلك يساعده على الشعور بالرضا. ويسعى اي مجتمع تعلم في الاساس الى تقليل الفجوة بين الأداء المأمول والأداء الحالى لاعضائه، ويعمل في المقام الاول على تنمية مهارتهم وكفائتهم المهنية.

نظرية المقارنة الاجتماعية: اقترحت نظرية المقارنة الاجتماعية او المقارنة مع الآخرين لأول مرة في عام ١٩٥٤ من قبل عالم النفس ليون فيستينجر(1954) Festinger واقترح أن

الناس لديهم محرك فطري لتقييم أنفسهم، في كثير من الأحيان بالمقارنة مع الآخرين. يتخذ الناس جميع أنواع الأحكام عن أنفسهم، وأحد الطرق الرئيسية التي نقوم بها هذا هو من خلال المقارنة الاجتماعية، أو تحليل الذات فيما يتعلق بالآخرين. وترى النظرية أن الفرد يقارن نفسه بالآخرين وعندما يشعر أنه يتنافس معهم وحقق ما حققوه أو تفوق عليهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعوره بالرضا، ولذلك تعد بيئات التعلم القائمة على التشارك والتعاون وتبادل الأفكار بين الأقران بيئة مشجعة وتؤدي إلى شعور المتعلم بالرضا. وهذا ما توفره مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ولا سيما عندما يتعلق النشاط بتقويم الأقران ايضًا.

نظرية الاحداث السارة: تؤكد هذه النظرية على أن مستوى الرضا عند الفرد يرتفع عندما يمر بخبرات سارة والتي تولد مشاعر إيجابية، وقد تبين أن مجرد وضع المتعلمين في حالة مزاجية حسنة يزيد من تعبيرهم عن الشعور بالرضا، وتؤكد تلك النظرية أن مصدر الرضا ليس الخبرات السارة في حد ذاتها وإنما إدراك الفرد وشعوره به هو مصدر هذا الرضا (علياء عثمان، ٢٠١٨ و ممدوح إبراهيم، ٢٠١٦). ويعد مجتمع التعلم المهنى من اكثر البيئات التعليمية التي يمكن أن توفر خبرات اجتماعية ومواقف تستدعى السعادة عندما يتحقق الانجاز في المهام او يتم حل المشكلات المؤرقة بالعمل من خلال تبادل الخبرة مع الأقران وغيرها من المواقف.

وإستنادًا الى ما سبق، يبدو أن هناك ضرورة إلى دراسة التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس، وقياس أثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذة المجتمعات، نظرًا للإستخدام الموسع لتلك المجتمعات حاليًا لا سيما بالمجتمع الجامعي.

إجراءات البحث

١- المعالجة التجريبية للبحث

تصميم بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية

هناك عدة مراحل لعملية تصميم وتطوير بيئات التعلم، وقد اتبعت الباحث خطوات نموذج عطية خميس (٢٠٠٣)، في تصميم وتطوير بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، ويتميز هذا النموذج بالشمولية والتفاعلية بين جميع مكونات عمليات التصميم التعليمى، وهذا ما يجعله

مرن حيث يمكن استخدامه على مستويات مختلفة بالإضافة إلى التعديل والتحسين المستمر فى هذا النموذج من خلال عمليات التقويم البنائى، مع الوضع فى الاعتبار التعديل البسيط ليتناسب مع الدراسة الحالية.

مرحلة التحليل :

تحليل وتقدير الاحتياجات:

- تضمنت هذه المرحلة تحليل المشكلة وتقدير الاحتياجات، وتحليل المهمات التعليمية، حيث قامت الباحثة بتحليل مهارات تصميم الحقائب التدريبية (قبل وأثناء وبعد الانتاج). وانتهت الباحثة الى تحديد المهارات.
- قامت الباحثة بعد ذلك بتحديد المكون العلمي للبرنامج والمبني على نتيجة تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من المدربين، وجاءت الموضوعات كالتالي:
  - جمع الاحتياجات التدريبية
  - تصميم الأهداف العامة والاجرائية
  - تصميم المحتوى
  - تصميم الأساليب والأنشطة التدريبية
  - مخطط الجلسات التدريبية
  - تصميم العروض التقديمية
  - تقييم التدريب
  - مراجعة وتقييم الحقائب التدريبة

– بعد ذلك تم تحليل خصائص المتدربين وهم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة جامعة حلوان مختلف التخصصات العلمية والأدبية، ذكور واناث، لديهم خبرة في التعامل مع شبكة الانترنت مما يسمح بتطبيق تجربة البحث، وتم التحقق من تجانس العينة كما هو موضح بالتحليل الأحصائي.

– تحليل الموارد و بيئة التدريب، وقامت فيها الباحثة بتحديد المواعيد والبرنامج التي سوف تستخدمه اثناء الاجتماعات، وتم التأكيد علي أن افراد العينة في بيئة التدريب الإلكتروني يمتلكون أجهزة هواتف (موبايل) وحواسب متصلة بشبكة المعلومات (الإنترنت).

مرحلة التصميم :

١- تحديد الأهداف :

تم ترجمة الإحتياجات والمهارات المطلوب اكتسابها إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها، وبلغ عدد الأهداف السلوكية (٢٣) هدفاً (٩ معرفي، ١١ مهاري،٣ وجداني) ملحق (١).

٢- تنظيم المحتوى:

تم تنظيم محتوى جلسات مجتمع التعلم، وتصميم عرض مهارات إنتاج الحقائب التدريبية وفقًا للتسلسل المنطقي، متخذة في الاعتبار مبادىء تصميم بيئات مجتمعات التعلم الافتراضية مثل : المعرفة، التعلم التعاوني المتبادل، الاتاحة، الأنشطة الجماعية، التفاعل، المرونة، الحداثة العلمية، وتقديم تلك المحتوى من خلال استخدام العروض التقديمية .ppt، متضمنة مقاطع فيديو، افلام وثائقية، صور ونصوص (يراعى فيها المعايير التربوية والفنية)، وقسم المحاوى على ستة جلسات متضمنة مهارات تصميم وانتاج الحقائب التدريبية.

ج- تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم :

تحديد الأنشطة التفاعلية المتنوعة والمهام التي يقوم بها المتدربين في الاجتماعات (المحاضرة، المناقشة والعصف الذهني، ومجموعات العمل، المناظرة، دراسة الحالة).

وفى ضوء طبيعة هذا البحث استخدمت الباحثة استراتيجية التعلم التشاركى الافتراضي في مرحلة العمل الجماعي التشاركي لانتاج الحقائب، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى أربع مجموعات، حيث تقوم كل مجموعة بإنجاز المشروع المطلوب منها بشكل تشاركى، ويتم التقويم في مجموعتين من خلال الأقران وفي المجموعتين الأخرتين من خلال المعلم.

د- تحديد أسلوب التقويم:

يقدم التقييم والتغذية الراجعة أثناء وبعد المهام المختلفة لتنفيذ الحقيبة، فهناك مجموعتين تتلقى التقويم من المعلم متزامن/غير نتزامن و مجموعتين يتلقون التقوسم من الأقران متزامن / غير متزامن.

هـ – تصميم سيناريو مجتمع التعلم:

وتم في تلك الخطوة تحديد أدوار المعلم والمتعلمين الأقران والوسائل جدول (٢)، وتحديد شكل البيئة التعليمية الافتراضية، وقد استخدمت الباحثة فى بناء البيئة استراتيجية تقويم الأقران (متزامن وغير متزامن)، واستراتيجية تقويم المعلم (متزامن وغير متزامن)، كالتالى:

	تقويم المعلم / الأقران
الهدف	تعاون المدربين داخل المجموعات، لتنمية مهارات تصميم وانتاج الحقائب التدريبية.
الأعضاء	تم تقسيم المدربون إلى مجموعتين بكل مجموعة عدد (٥-٦) مدربين، حيث تعمل كل مجموعة بصورة منفصلة تماماً عن الأخرى فى تنفيذ المنتج، ولا تتطلع على اعمال او مناقشات المجموعات الأخرى، ويقدم لها التغذية الراجعة من خلال المعلم / الأقرن كل مجموعة منفردة.

المعلم الأعضاء القائـــــد/ المنسق الخبراء	وفق طبيعة بيئة مجتمع التعلم المهني الافتراضي نجد أن لكل عضو مهمة مختلفة عن الآخر، وأن كل مهمة تتكامل مع الأخرى ولا تتداخل معها كالتالى: – يقوم بتقسيم الأعضاء وتحديد قائد لكل مجموعة ومتابعة عملهم من خلال القائد/المنسق، وتقديم التغذية الراجعة لهم من خلال الأقران بصورة مستمرة (المتزامن وغير المتزامن)، اتاحة محتوى التعلم، ومصادر تعلم إضافية. – الالتزام بالقيم المتفق عليها، المشاركة فى أنشطة مجتمعات التعلم الافتراضية، الالتزام بالادوار المحددة، طرح التساؤلات، المشاركة فى التفكير التأملي، اقتراح الحلول، الالتزام بالتوقيتات المحددة، انتاج المنتج (الحقيبة التدريبية). – تنظيم اللقاءات والاجتماعات بين أعضاء الفريق، وتسهيل الاتصال بين الأعضاء، تبادل بيانات الاعضاء ووسائل الاتصال المختلفة، متابعة تنفيذ المهام الخاصة بالمنتج، التواصل مع المعلم لنقل اي استفسار او حل خلاف، تسليم المنتج للمعلم. – Master Trainer (محلي او دولي) لتبادل الخبرات مع الأعضاء فى مجال التدريب وتطوير الحقائب، ويتم ذلك وينسق له وفق الموضوعات والاحتياج.
أدوات التفاعـــــل والتواصل	تم تصميم فصل بيئة تعلم افتراضية Micro soft teams متوفر به بها أدوات تشارك متزامن، وغير متزامن، و ZOOM، Whats App. Group، قائمة بريد الكترونى للأعضاء، منصة تواصل اجتماعى Facebook.

جدول (٢) أدوار أعضاء مجتمع التعلم المهني والوسائل المستخدمة

والعينة التي تم اشتراكها في المجتمع تكونت من (٢١) عضو هيئة تدريس بالجامعة، تم انتقاءهم من مدربي مركز التدريب مختلفي الخبرات، ذكور وإناث، وانقسمت العينة النهائية إلى أربع مجموعات تجريبية: (٦/ التجريبية الأولى "معلم متزامن"، ٥/ التجريبية الثانية "أقران متزامن"،٥ / التجريبية الثالثة "معلم غير متزامن"، ٥/ التجريبية الرابعة "أقران غير متزامن".

ثالثاً مرحلة التطوير :

قامت الباحثة في هذه المرحلة بتجهيز جميع العناصر والمواد المطلوبة، والتي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، حيث تم اعداد النصوص ومراجعتها لغوياً، ومراعاة معايير النصوص من حيث الحجم واللون والخلفية،، كما تم اعداد الأفلام ومراعاة المعايير الخاصة

بالفيديو التعليمي، واعداد دراسة الحالة وجميع المواد المطلوبة وفق التصميم، وتم تنفيذ السيناريو المخطط وتقديمه من خلال أدوات التفاعل المذكورة.

– تم إعداد مقياس الرضا وبطاقة تقييم المنتج المستخدم في البحث (ملاحق ٢،٣،٤)، ثم تمت المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS، و سوف يتم توضيح ذلك لاحقا، ثم تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

خطوات التنفيذ

- اجتماع لأعضاء المجتمع كله وجها لوجه لأول مرة لوضع الرؤية والرسالة والقيم والأهداف وأساليب وقواعد العمل والتواصل والاجابة على اي استفسار. وقد أوصى كل من Wegener, & Leimeister (2012) رضرورة وجود بعض الاجتماعات وجهاً لوجه فهي تساعد في إقامة روابط اجتماعية، وكسر الحاجز النفسي والمكاني للاعضاء وخاصة في مرحلة تكوين المجتمع.
- تقديم جلسات التعلم المخطط لها ٦ جلسات (ست أسابيع) لتقديم المحتوى التعليمى بالبيئة الافتراضية والتي تشرح كل ما يخص تصميم وانتاج الحقائب التدريبية.
- تكليف كل عضو بمشروعه الخاص لمدة اسبوعين.
- تقسيم المجموعات التجريبية إلى مجموعات صغيرة، عددها اربعة بكل مجموعة من (٥-٦) مدرب. Cacciamani et al. (2012) أكد على أن العمل في مجموعات صغيرة يمنح المتعلمين مشورة ملموسة قابلة للتنفيذ بشأن ما يجب عليهم فعله، يقلل الحمل الزائد للمعلومات، حيث يتعين على المتعلمين قراءة الرسائل من العديد من أقرانهم فقط بدلاً من مجتمع التعلم الكامل، التواصل فتصبح أكثر فائدة في إقامة الروابط الاجتماعية. ولقد أشار كل من فريد كامل أبو زينة وعنان محمد عوض (١٩٨٨، ص٨١) وزكريا الشربينى (١٩٩٥، ص ٧٢) أنه في حالة التصميم الذي يشتمل على أكثر من متغير مثل تحليل التباين، فمن المستحسن ألا يقل عدد المفحوصين في كل خلية عن خمسة أفراد. لذلك يعد حجم المجموعات التجريبية للبحث الحالي مناسب إحصائيًا.

- عمل كل مجموعة على حدة فى إنجاز الحقيبة التعليمية معًا لمدة ثلاثة أسابيع، من خلال الاجتماعات والتشاور وإبداء الرأى والتعديل فى المنتج.
- تتواصل كل مجموعة مع مصدر التقويم الخاص بها ونوعه من خلال بيئة مجتمعات التعلم الافتراضية ووسائل الاتصال المتاحة بها بشكل متزامن وغير متزامن.
- عمل التعديلات وتسليم المنتج النهائي من قبل منسق المجموعة الى المعلم.

الجدول الزمني

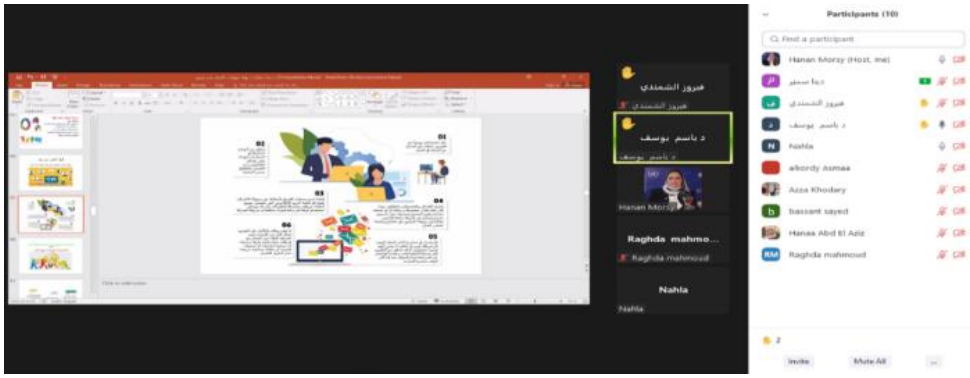
- الأسبوع الأول: إجتماع لأعضاء المجتمع كله بمركز التدريب.
- الأسبوع الثانى الى السابع: تقييم قبلي للأداء الفردي لمهارات تصميم الحقائب، ثم تم عرض المحتوى بالموضوعات التي تم تحديدها مسبقًا وتحضيرها من خلال انشطة واساليب تفاعلية، وبشكل متزامن وغير متزامن، مع اتاحة مصادر إثرائية، وتكليفات تطبيقية.
- الأسبوع الثامن والتاسع: تحضير منتج فردي من كل مدرب تطبيقًا لما تعلمه، تقييم بعدي للأداء الفردي لمهارات تصميم الحقائب.
- الأسبوع العاشر الى الثاني عشر: تم تقسيم المجموعات وفق الخبرات والتخصصات والتكليف بالمشروع الخاص لكل مجموعة.
- الأسبوع الثالث عشر: تسليم المنتج النهائي ورصد درجات المجموعات من خلال بطاقة تقييم المنتج. وعمل تغذية راجعة نهائية من المعلم لعمل التعديلات النهائية وتم انتاج الحقائب.
- الأسبوع الرابع عشر: اجتماع وجهًا لوجه للاحتفال بالإنجاز وتقدير المدربين بشهادات وتشجعهم ومناقشة تنفيذ الحقائب استعدادً لاستخدامها في تدريب الطلاب.

رابعاً مرحلة التقويم:

تم إرسال تصميم جلسات مجتمع التعلم المهني الافتراضي المصمم لمجموعة من المتخصصين من الزملاء في المجال التربوي والتدريب، وعمل تغذية راجعة والأخذ في الاعتبار الملحوظات المرسلة لإنتاج النسخة النهائية للتأكد من صلاحيتها للاستخدام.

خامساً مرحلة الإستخدام والمتابعة:

قامت الباحثة بتجهيز النسخة النهائية بعد المراجعة وتم التطبيق على مدار أربعة عشر أسبوع، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا ومقياس الرضا قبل التدريب بالاسبوع الأول بالاجتماع وجهًا لوجه بالمركز للتعريف بالمجتمع وقواعد العمل وتحديد الرؤية والرسالة والاهداف والقيم المشتركة لأعضاء المجتمع، وعلى مدار ستة اسابيع تم عمل إجتماعات افتراضية كل سبت من٧ –١٠ مساءً، ثم تم تكليف الأعضاء كل على حده بعمل منتج فردي وكان لمدة أسبوعان، وفي الاسبوع التاسع تم تقييم الأداء الفردي البعدي، وتقسيم مجموعات العمل التشاركية وتكليفها بالمشروع الجماعي لإنتاج الحقيبة، وتحديد منسق لكل فريق، ومن الأسبوع العاشر الى الثاني عشر تم تطبيق التصميم التجريبيى للمجموعات الأربعة من خلال الاتصال عبر البيئة الافتراضية، وتم تقديم التقويم وفق توزيع المجموعات الأربعة من قبل المعلم او الأقران، وبعد انتهاء مدة العمل المحددة للمنتج في الاسبوع الثالث عشر تم تسليم الحقيبة النهائية من قبل كل منسق للمجموعات مع درجة التقييم من مجموعتي الأقران، ثم تم تطبيق تقييم المنتج الجماعي ومقياس الرضا البعدي. وتم جمع استجابات المدربين (من خلال الاستبيانات الإلكترونية على Google Form) وتم عمل المعالجة الإحصائية لها وتفسير النتائج في سياقها. وتم مناقشة التعديلات النهائية لجميع الحقائب من خلال الجميع استعدادً لانتاجها واستخدامها مع الطلاب والاحتفال بالانجاز وذلك بالاسبوع الرابع عشر وجهاً لوجه بالمركز.



شكل (٦) جلسة تقويم أقران متزامن

شكل (٧) جلسة تقويم معلم متزامن

٢- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة والمعالجة الإحصائية :

اولاً: عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى:

العينة الأولية:

تمثل عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث، و تحديد مدى وضوح العبارات، و انقرائيتها، والزمن اللازم للإجابة عليها، وتتكون من (٢٢) عضو هيئة تدريس من مختلف الدرجات العلمية.

العينة النهائية:

هي العينة التي تم تطبيق أدوات البحث عليها، والخروج من خلالها بمجموعة من النتائج والتوصيات، وتتكون من (٢١) عضو هيئة تدريس بالجامعة، تم انتقاءهم من الممارسين للتدريب بمراكز الجامعة، وانقسمت العينة النهائية إلى أربع مجموعات تجريبية: (٦/ التجريبية الأولى "معلم متزامن"، ٥/ التجريبية الثانية "أقران متزامن"،٥ / التجريبية الثالثة "معلم غير متزامن"، ٥/ التجريبية الرابعة "أقران غير متزامن".

وقد تم التحقق من شرط تكافؤ المجموعات كما هو موضح في المعالجة الإحصائية للبحث.

ثانيًا: الأدوات:

١. مقياس الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، إعداد/ الباحثة.

٢. بطاقة تقييم الأداء الفردي، إعداد/ الباحثة.

٣. بطاقة تقييم منتج، إعداد/ الباحثة.

وفيما يلى عرض هذه الأدوات بشئ من التفصيل:

الشروط السيكومترية لمقياس الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، إعداد/ الباحثة:

١-ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ، كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) ثبات المقياس

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان-براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠.٨٣	٠.٩٠	٠.٩١	٠.٦٣

ويتضح من الجدول (٣) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق المقياس:

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات (٦) من مرتفعي الأداء، و (٦) من منخفضي الأداء علي مقياس الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بتقسيم ٢٧%، و كانت النتائج كالتالي.

جدول (٤) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

المجموعة	حجم العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة
مرتفعي الأداء	٦	٥٦.١٦	١.٣٢	١٠	٧.١٣	٠.٠١
منخفضي الأداء	٦	٤٤.٥	٣.٧٨			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على مقياس الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للاختبار لصالح مرتفعي الأداء.

٣.الاتساق الداخلي(تجانس المفردات):

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، و ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وتراوحت معاملات الارتباط ٠.٤٧٥* - ٠.708** ؛ مما يؤكد تجانس المفردات و الاتساق الداخلي بينها.

٢-الشروط السيكومترية لبطاقة تقييم الأداء، إعداد/ الباحثة:

١-ثبات البطاقة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ، كما هو موضح بالجدول (٥).

جدول (٥) ثبات بطاقة تقييم الأداء.

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان- براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠.٧٩	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٧٦

ويتضح من الجدول (٥) أن البطاقة يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق البطاقة:

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات (٦) من مرتفعي الأداء، و (٦) من منخفضي الأداء بطاقة تقييم الأداءبتقسيم ٢٧%، و كانت النتائج كالتالي.

جدول (٦) صدق بطاقة تقييم الأداء.

المجموعة	حجم العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة
مرتفعي الأداء	٦	٢٣.٦	١.٢١	١٠	١٢.٧٩	٠.٠١
منخفضي الأداء	٦	١٠.٨٣	٢.١			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على بطاقة التقييم عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للاختبار لصالح مرتفعي الأداء.

٣.الاتساق الداخلي(تجانس المفردات):

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، و ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وتراوحت معاملات الارتباط ٠.٥٠٢** – ٠.٨٦** ؛ مما يؤكد تجانس المفردات و الاتساق الداخلي بينها.

الشروط السيكومترية لبطاقة تقييم المنتج، إعداد/ الباحثة:

١-ثبات البطاقة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات البطاقة باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ، كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول(٧) ثبات بطاقة تقييم المنتج

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان-براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠.٨٩	٠.٩٦	٠.٩	٠.٩

ويتضح من الجدول (٧) أن البطاقة يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق.

٢. صدق البطاقة:

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات (٦) من مرتفعي الأداء، و (٦) من منخفضي الأداء بطاقة تقييم الأداءبتقسيم ٢٧%، و كانت النتائج كالتالي.

جدول (٨) صدق بطاقة تقييم المنتج

المجموعة	حجم العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة
مرتفعي الأداء	٦	٣٧.٥	٠.٨٣	١٠	٣٥.١٩	0.01
منخفضي الأداء	٦	٢٠.٥	٠.٨			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على تقييم المنتج عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للبطاقة لصالح مرتفعي الأداء.

٣.الاتساق الداخلي(تجانس المفردات):

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات البطاقة، و ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وتراوحت معاملات الارتباط ٠.٣١٥* – ٠.٦٤** ؛ مما يؤكد تجانس المفردات و الاتساق الداخلي بينها.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية :

لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة تم ذلك وفق ما يلي:

التأكد من مدى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة: من خلال التطبيق القبلي وذلك من خلال تكافؤ المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي للجوانب المعرفية المتعلقة بمهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية : تم تحليل نتائج التطبيق القبلي وذلك بهدف تعرف مدى تكافؤ هذه المجموعات فيما قبل التجربة الأساسية للبحث إضافة إلى دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات الاختبار القبلي وذلك لتحديد أسلوب التحليل الإحصائي المناسب. و تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد One Way Variance Analysisللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات في درجات

الاختبـار القبلـي، وذلـك بالنسـبة للمتوسـطات و الانحرافـات المعياريـة، وجـدول (٩) يوضـح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة للبحث.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة للبحث في الاختبار القبلي

المتغير	المؤشرات الإحصائية	المجموعة الأولى(معلم متزامن)	المجموعة الثانية(معلم غير متزامن)	المجموعة الثالثة (أقران متزامن)	المجموعة الرابعة(أقران غيرمتزامن)	المجموع
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	المتوسط(م)	١٦	١٥.٨	١٥.٤	١٩	١٦.٦٦
	الانحراف المعياري(ع)	٣.٥٣	٢.٣٨	٤.٨٢	٢.١٩	٣.٤٣
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية	المتوسط(م)	٣٩.٨	٢٥.٨	٤١.٤	٣٢.٦٦	٣٤.٨
	الانحراف المعياري(ع)	٦.٦٨	٨.٤	٥.٨١	١٣.٠١	١٠.٥

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات الأربعة للتأكد من تكافؤ المجموعات الأربعة في الاداء القبلي.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية للتحقق من التكافؤ في القياس القبلي لمتغيرات البحث

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	بين المجموعات	٤٦.٦٦٧	٣	١٥.٥٥٦	١.٣٩٢	٠.٢٧٩	غيردالة
	داخل المجموعات	١٩٠	١٧	١١.١٧٦			
	الكلي	٢٣٦.٦٦٧	٢٠				
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية	بين المجموعات	٧٧٥.١٠٥	٣	٢٥٨.٣٦٨	٣.٠٣٧	٠.٠٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٤٦.١٣٣	١٧	٨٥.٠٦٧			
	الكلي	٢٢٢١.٢٣٨	٢٠				

تشير قيمة "ف" للمتغيرين (١.٣٩٢، ٣.٠٣٧) وقيم مستوى الدلالة(٠.٢٧٩، ٠.٠٥٨) في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية، مما يشير إلى أن المجموعات متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى تأثير المتغيرات المستقلة، وليست إلى اختلاف موجود بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات، لذا سوف يتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجاه.

تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفروض:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي ؛ لمعرفة أثر التفاعل بين المتغيرين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس وأثره في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات، كما

تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم تأثير كل من مصدر التقويم، ونمط التقويم على المتغيرات التابعة: مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات.

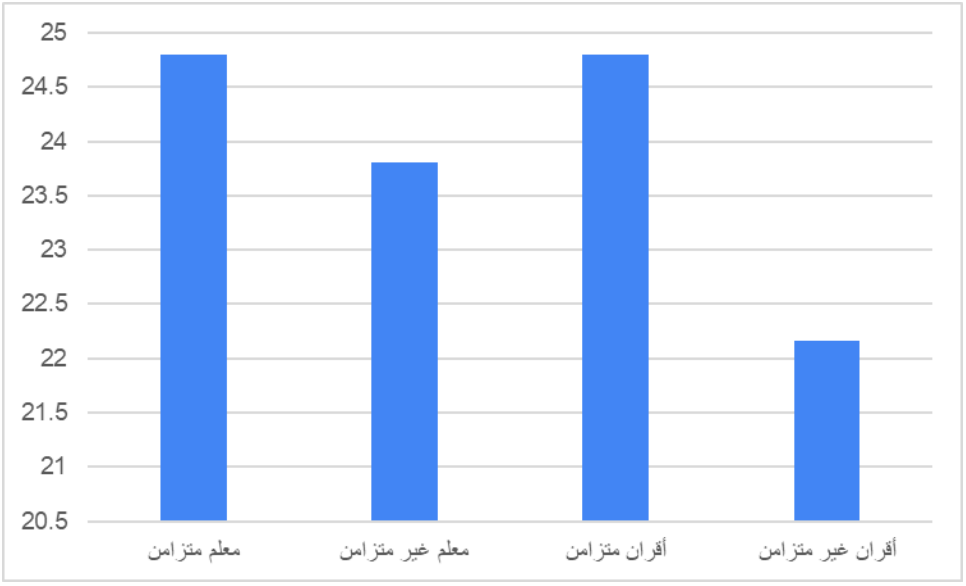
عرض وتحليل نتائج البحث وتفسيرها :

١.عرض نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات البحث وتفسيرها :

أ. المؤشرات الوصفية لمهارة تصميم الحقائب التدريبية: يوضح جدول (١١) المؤشرات الوصفية لمهارة تصميم الحقائب التدريبية.

جدول (١١) المؤشرات الوصفية لمهارة تصميم الحقائب التدريبية

المتغير	مصدر التقويم	نمط التقويم		المجموع
		متزامن	غير متزامن	
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	معلم	م= ٢٤.٨	م= ٢٣.٨	م= ٢٤.٣
		ع= ٠.٨٣	ع=١.٣٠	ع= ١.١٥
	أقران	م= ٢٤.٨	م=٢٢.١٦	م= ٢٣.٣٦
		ع=١.١٥	ع= ١.٤٧	ع= ٢.٢٩
	المجموع	م=٢٤.٨ ع=١.٦٨	م=٢٢.٩ ع=١.٥٧	م=٢٣.٨ ع=١.٦٨



شكل(٨) المؤشرات الوصفية لأداء المجموعات الأربعة في مهارة تصميم الحقائب التدريبية

عرض النتائج الاستدلالية لنتائج البحث وتفسيرها: يوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب أثر التفاعل بين مصدر القويم ونمط التقويم على مهارة تصميم الحقائب التدريبية لأفراد العينة.

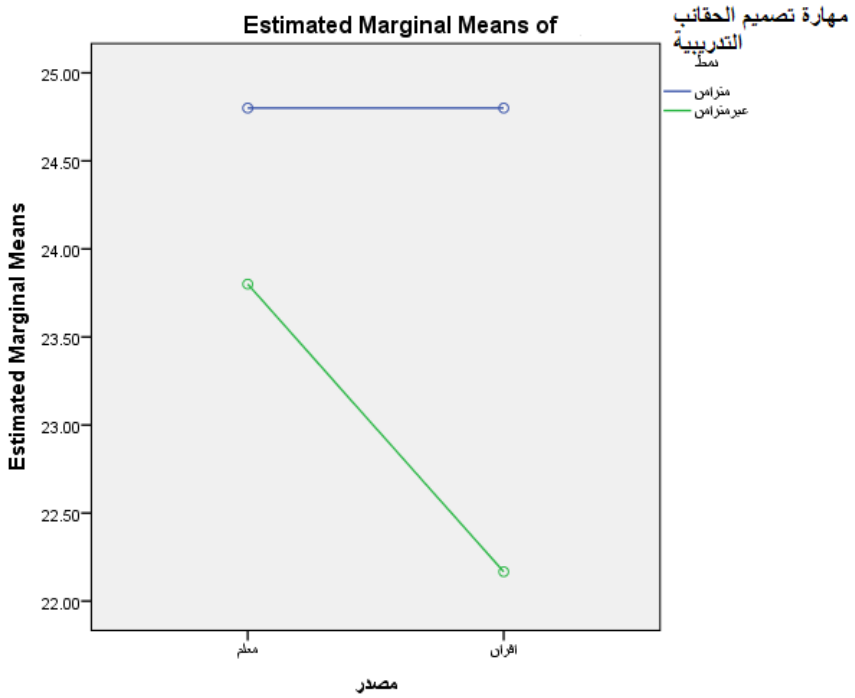
جدول (١٢) نتائج تحليل التباين لتأثير التفاعل بين مصدر القويم ونمط التقويم على مهارة تصميم الحقائب التدريبية لأفراد العينة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم الأثر
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	مصدر التقويم	٣.٤٨٠	١	٣.٤٨٠	١.٣٦٨	٠.٢٥٨ غير دالة	ـــــ
	نمط التقويم	١٧.٢١٩	١	١٧.٢١٩	٦.٧٧١	.019 دالة عند ٠.٠٥	٠.٢٨٥
	مصدر التقويم × نمط التقويم	٣.٤٨٠	١	٣.٤٨٠	١.٣٦٨	٠.٢٥٨ غير دالة	ـــــ
الخطأ		٤٣.٢٢٣	١٧	٢.٥٤٣			
الكلي		١١٩٧٤	٢١				
الكلي المصحح		٦٩.٢٣٨	٢٠				

يتضح من الجدول (١٣) والشكل (٨) :

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لمصدر التقويم (معلم–أقران).
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن) لصالح نمط التقويم المتزامن=٢٤.٨، وبلغت قيمة مربع ايتا للبقظة العقلية=٠.٢٨٥ وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع الدلالة العملية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.

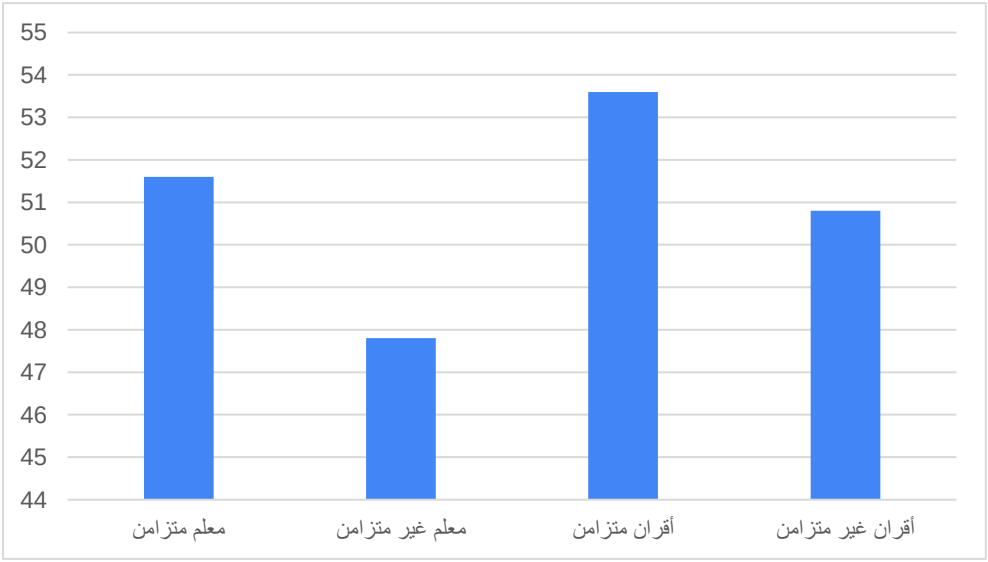


شكل (٨) تأثير التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مهارة تصميم الحقائب التدريبية

ب. المؤشرات الوصفية للرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس: يوضح جدول (١٤) المؤشرات الوصفية للرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

جدول (١٤) المؤشرات الوصفية للرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية

المتغير	مصدر التقويم	نمط التقويم		المجموع
		متزامن	غير متزامن	
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس	معلم	م= ٥١.٦	م= ٤٧.٨	م= ٤٩.٧
		ع= ١.٨	ع=٣.٠٣	ع= ٣.٠٩
	أقران	م= ٥٣.٦	م=٥٠.٨	م= ٥٢.٠٩
		ع=٣.٨	ع= ٥.٤١	ع= ٤.٠٧
	المجموع	م=٥٢.٦	م=٤٩.٤٥	م=٥٠.٩٥
		ع=٣.٠٢	ع=٤.٥٦	ع=٤.١٤

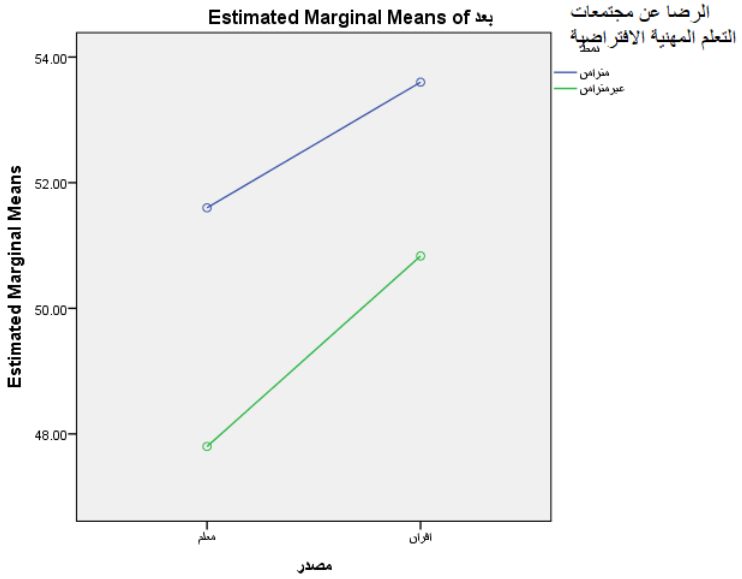


شكل(٩) المؤشرات الوصفية لأداء المجموعات الأربعة في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.

عرض النتائج الاستدلالية لنتائج البحث وتفسيرها: يوضح جدول (١٥) نتائج تحليل التباين ثنائي الإتجاه لحساب أثر التفاعل بين مصدر القويم ونمط التقويم على الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين لتأثير التفاعل بين مصدر القويم ونمط التقويم على الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم الأثر
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية	مصدر التقويم	٣٣.٠٤٥	١	٣٣.٠٤٥	٢.١٩٤	٠.١٥٧ غير دالة	----
	نمط التقويم	٥٦.٢٤٥	١	٥٦.٢٤٥	٣.٧٣٥	٠.٠٧٠ غير دالة	----
	مصدر التقويم × نمط التقويم	١.٣٩٣	١	١.٣٩٣	.٩٢٠	٠.٧٦٥ غير دالة	----
الخطأ		٢٥٦.٠٣٣	١٧	١٥.٠٦١			
الكلي		٥٤٨٦٢	٢١				
الكلي المصحح		٣٤٢.٩٥٢	٢٠				



شكل (١٠) تأ ثير التفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

يتضح من الجدول (١٥) والشكل (١٠) :

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي لمصدر التقويم (معلم–أقران).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن).

ج.التحقق من تأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بشكل عام:

فيما يخص التحقق من تأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بشكل عام تم استخدام اختبار ويلككسونWilcoxon Signed Ranks Test ؛ للكشف عن الفروق التي ترجع لتأثير هذه المجتمعات على متغيرات البحث.

جدول(١٦) دلالة الفروق التي ترجع لتأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم الأثر
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	الرتب الموجبة	٠	٠	٢	٤.٠٢٠	٠.٠١	٠.٨٧ كبير
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١			
	التساوي	٠					
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية	الرتب الموجبة	١	٤.٥١	٤.٥	٣.٨٥٩	٠.٠١	٠.٨٤ كبير
	الرتب السالبة	٢٠	١.٣٣	٢٢٦.٥			
	التساوي	٠					

يتضح من خلال الجدول (١٦) تحقق الفرضين الأول والثاني فيما يخص:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

التحقق من فاعلية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية:

- تم استخدام نسبة الكسب المعدلة لبليك Modified Blake's gain Ratio (MG) من خلال المعادلة الآتية(Blake, 1966):

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

M_2 هو المتوسط البعدي.

$M1$ هو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمى للاختبار.

جدول(١٧) معدل الكسب لمتغيري مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

المتغير	الأداء القبلي	الأداء البعدي	نسبة الكسب المعدلة
مهارة تصميم الحقائب التدريبية	م=١٦.٦٦ ع=٣.٤٣	م=٢٣.٨٠ ع=١.٨٦	١.٤١ كبير
الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية	م=٣٤.٨ ع=١٠.٥	م=٥٠.٩ ع=٤.١	١.٣٧ كبير

وتتميز هذه الطريقة بأنها تمدنا بوسيلة لتقدير كفاية وفعالية التعلم آخذة فى الاعتبار مقدار ما يمكن أن يتعلمه الفرد. وبلغت قيمة نسبة الكسب المعدلة لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ٠.٧٨، بينما قيمة نسبة الكسب المعدلة

لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تحسين الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ١.٠٠٧ وهي قيم تشير إلى تحقق الفاعلية.

رابعاً: عرض وتحليل نتائج البحث وتفسيرها:

١. ملخص النتائج:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لمصدر التقويم (معلم–أقران).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن) لصالح نمط التقويم المتزامن=٢٤.٨، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=٠.٢٨٥ وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع الدلالة العملية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن).

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن).

٢. تفسير النتائج

فيما يخص السؤال البحثي الأول ما صورة التصميم المناسب لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس؟ تم الاعتماد على نموذج محمد خميس (٢٠٠٣) لتطوير بيئة مجتمعا تعلم مهنية إفتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، وذلك من خلال خبرة الباحثة والاعتماد على الكثير من البحوث والدراسات فى مجال تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى أنه يناسب طبيعة هذا البحث، مع الأخذ فى الاعتبار التعديل البسيط، وقد تم عرضه تفصيلًا.

السؤال البحثي الثاني ما فاعلية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس؟ اظهرت النتائج وجود أثر فعال لتصميم مجتمع التعلم المهني الافتراضي وتتفق نتيجة البحث الحالي فيما يخص وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية، مع نتائج دراسة Katz (2019) وآخرون التى أشاروا فيها الى فاعلية استخدام نموذج لبيئة مجتمعات تعلم إفتراضية مدمجة (متزامنة وغير متزامنة) لتدريب المعلمين على برنامج لبناء مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب في تخصصات مختلفة. وأشاروا الى أن عقد الاجتماعات المتزامنة عن بُعد يسمح باتصال أكثر تواترًا وملاءمة لظروف المعلمين، وينخرط المعلمون في التعلم المدمج أيضًا من خلال المناقشات غير المتزامنة القائمة على النص والتي يتم تشجيعهم فيها على قراءة أقسام النص الأساسي وإعادة قراءتها والتعليق عليها والحوار حولها. وأشاروا ايضًا أن مشاركتهم في VPLCs قد أمدهم باستراتيجيات جديدة للتدريس، وأتاح لهم الاستماع إلى

آراء الآخرين في مواد اخرى مختلفة ومعرفة أن الزملاء الآخرون يواجهون بعضًا من نفس التحديات بل اشتركوا في مواجهتها بحلول ساعدت على تنمية أداء الطلاب. واتفقت النتائج ايضًا مع دراسة Salazar, et al., (2010) التي أشارت الى أثر VPLC الإيجابي في اكساب الأعضاء مهارة تنمية اللغة الثانية، من خلال المشاركة والتعاون والتفكير والحوار بين المعلمين الذين يتفاعلون بانتظام إفتراضيًا ويشتركون في أهداف و مُثُل و قيم مشتركة، وساهم VPLC من خلال التشارك والتعاون بين المعلمين في إنتاج مادة جيدة وذلك بتعزيز استخدام الموارد الرقمية. ويعد التشارك والتفاعل والتعاون من أهم ركائز تصميم البيئة المستخدمة في تلك البحث، الى جانب تحديد رؤية ورسالة وقيم المجتمع وتحديد اهدافة قبل الاجتماعات وفي بداية تكوين المجتمع، مما يفسر تلك الفرض. ويمكن تفسير أثر المجتمع الايجابي في تنمية مهارة انتاج الحقائب الى استخدام مجموعات العمل الصغيرة في انتاج الحقائب ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Matz (2019) وآخرون والتي أشارت نتائجها الى أن مجموعات VPLC المكونة من ١٠ مدرسين او أقل، توفر الطاقة ووجهات نظر متنوعة، ومساحة للجميع للمساهمة بنشاط فاعل، وتعزز اجتماعات المجموعات الصغيرة أيضًا ديناميكيات فرق العمل من خلال تضمين زملاء من كليات او أقسام مختلفة، وبالفعل تضمنت مجموعات العمل مدربين من تخصصات مختلفة وخبرات تدريبية مختلفة ايضًا. أضف إلى ذلك أن النموذج العام لتصميم بيئة مجتمع التعلم المهني الافتراضي المستخدم ساهم في تحليل المهارات إلى مجموعة من الأداءات وتوجيه عضو هيئة التدريس ومساعدته في تنفيذ الخطوات العملية للمهارات ساعد في رفع مستوى الأداء المهاري لأفراد المجموعات التجريبية للبحث. كما أن الأعضاء الذين حققوا مستويات معرفية تمكنوا من تحقيق مستويات أدائية مرتفعة أيضاً. ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء أحد مبادئ النظرية البنائية حيث أن التدريب هو موقف تعلم باعتباره نشاط تكيفي وموقفي وسياقي وأن المعرفة يتم بناءها عن طريق المتدرب (محمد عطيه، ٢٠١١).

السؤال البحثي الثالث ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ؟

تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع لتأثير تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية.

تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من Zhang & Yuan (2020) عن تأثير مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) على الرضا الوظيفي للمعلمين في الصين، والتي أظهرت أثرًا إيجابيًا على رضا المعلمين، وأوضحت النتائج أن القيادة الداعمة والهيكل التنظيمي للمجتمع والاختلافات الثقافية للمعلمين، من أهم العوامل التي أثرت على رضا المعلم في PLCs، والتي كذلك تؤثر بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلم. وقد راعت الباحثة في تشكيل المجموعات التوازن بين التخصصات والخبرة والنوع لضمانة الاستفادة القصوى من تلك التنوع في المجموعة مما كان له أثَر ايجابيًا وعمل عى زيادة الألفة بين المدربين وذلك بالملاحظة المباشرة وايضًا تعليقاتهم الفردية.

وقد يُفَسر رضا الأعضاء ايضًا على بيئة المجتمع الى استخدام مجموعات العمل الصغيرة ويتفق هذا مع Douville (2013) في دراسته التي استهدفت معرفة أثر مجتمعات التعلم صغيرة العدد على مدى التعلم ورضا المتعلمين، الى فاعلية الدعم التعاونى في الفرق صغيرة العدد بمجتمعات التعلم الافتراضية وانه ادى الى تحسين المهارات المطلوب اكتسابها، وزيادة معدل رضا الطلاب عن المحتوى.

وتدعم تلك النتيجة دراسة Tahir, (2013) وآخرون والتي استهدفت معرفة أثر PLCsعلى رضا اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية، وأشارت تحليل استجاباتهم عن فاعلية مجتمعات التعلم المهنية وانها من اهم الاسباب التى ادت الى رضاهم الوظيفي، بل وأشارت النتائج الى اهمية الانتباه الى ان PLCs في المجتمع الجامعي هى من اهم الممارسات غير الرسمية التى تساند في التنمية المهنية وزيادة الرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء أحد مبادئ نظرية القيم والمعاني والأهداف، والتي تشير الى أن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون أهدافهم، و يختلف الشعور بالرضا باختلاف أهداف الأفراد ودرجة أهميتها بالنسبة لهم، وحسب القيم السائدة في البيئة التي

يعيشون فيها ونجد أن الأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها بالنسبة لهم وينجحون في تحقيقها يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا(علياء عثمان، ٢٠١٨). وتتوافق هذه النظرية مع أسس عمل مجتمعات التعلم المهنية حيث أن من أسس بنائها تحديد رؤية ورسالة وقيم واهداف مشتركة لها وعلى كل من ينضم لتلك المجتمعات أن يلتزم بها ويسعى جاهدا الى المشاركة والتفاعل في انجاز تلك الاهداف والذي تم بالفعل بوصول كل مجموعة الى منتج قابل للإستخدام ومرضي.

السؤال البحثي الرابع والخامس ما أثر اختلاف مصدر التقويم (معلم–أقران) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ؟ وما أثر اختلاف مصدر التقويم (معلم–أقران) في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس ؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتأثير الأساسي لمصدر التقويم (معلم–أقران)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كلا النمطين (معلم–أقران) حصلوا على نفس فرص التدريب والحوار والمناقشة في جلسات المجتمع، وتعرضوا لنفس المواد التعليمية، واتيحت لهم بالقدر ذات الفرص للتشارك، والتفاعل. وتتفق تلك النتيجة فيما يخص تقويم الأقران مع نتائج دراسة Anderi (2020) وآخرون والتى استهدفت قياس أثر مجتمعات التعلم الافتراضية على اداء طلاب كلية الطب اثناء جائحة كوفيد –١٩، وأشارت نتائجها الى فاعلية المجتمعات في جذب الطلاب، وأكد أن اهم العوامل التي أدت الى تحسن ادائهم عملية تقويم الأقران والتي عملت على خلق افكار ابداعية وساعدت على وضع معايير لإنهاء المهام التربوية بنجاح. ويمكن أن تفسر تلك النتيجة ايضًا عى الثقة المتبادلة بين الأعضاء بعد التعرف والعمل معًا برغم انتمائهم لكليات مختلفة داخل وخارج الحرم وايضًا محافظات مختلفة، مما جعلهم يدركون اهمية المجتمع في الجمع بينهم وتخطي عائق المكان والزمان، ويعزى ذلك ايضًا الى ما اظهره الجميع من التزام بالقواعد والقيم واظهار رغبة حقيقية في تحقيق الأهداف، ويدعم ذلك دراسة Salazar, et al., (2010) والذي أشارت نتائجها الى أن VPLC ساهم

في أن يشعر المعلمون بالصداقة الحميمة والثقة والامتلاء والتفاعل في مجتمع التعلم، وانه يدعم تطوير الممارسات المهنية والروتينية، ولا سيما في المناطق التي ينتشر فيها المعلمون عبر منطقة جغرافية واسعة. واتفقت تلك النتيجة مع نتائج (2017)Nguyen& Ngo ; Matney, 2017 ; Kupila & Karila (2018) ,.(2020) Anderi, et al.، وجميعها اشادت بفاعلية تقويم الأقران ولا سيما بالبيئة الافتراضية.

السؤال البحثي السادس والسابع ما أثر اختلاف نمط التقويم (متزامن – غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ؟ وما أثر اختلاف مصدر التقويم (متزامن – غير متزامن) في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس ؟

تبين بعد التحليل الاحصائي وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن–غير متزامن) لصالح نمط التقويم المتزامن=٢٤.٨، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=٠.٢٨٥ وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع الدلالة العملية. وقد يدلل على هذا ما أشار اليه Fisher (2020) وآخرون انه في مجتمعات التعلم الافتراضية يجب على القائد والأقران أن يصمموا الأهداف سويًا ويضعوا معًا أجندة العمل، ويقوموا بعمل جلسات تقويمية متزامنة من المعلم او الأقران على فترات منتظمة. (2016) Schoenbach وآخرون أشاروا ايضًا الى انVPLC المتزامنة تعد اكثر فاعلية وتبدو هي الوضع المفضل للمشاركة، حيث أن عقد اي نشاط بشكل تزامني من خلال الاجتماعات تدعم بقوة الإحساس بالانتماء للمجتمع. وتتفق تلك النتيجة أيضًا مع دراسة (2021) Poobalan & Talip حيث كشف الباحثان عن أثر ممارسات مجتمع التعلم المهني في مساعدة المعلمين على تحسين جودة التدريس من خلال مشاركة الأقران تخطيط الدرس، والتدريب والتقويم من خلال مجتمع تعلم افتراضي، وأشارت النتائج الى أن التدريب الأكاديمي الافتراضي ومشاركة المناهج والممارسات ساعد المعلمين في تنمية ادائهم في التدريس والتغلب على تحديات التحول من التدريس وجها لوجه الى التدريس الافتراضي، وذلك من خلال مجتمع التعلم المهني للمعلمين الذي عزز جودة

التدريس لزيادة تفوق الطلاب خلال جائحة كوفيد -١٩. وفي دراسة Boom, (2007) وآخرين والتي استهدفت قياس أثر تطور التعلم الذاتي المنظم لدى عينة من الطلاب من خلال بيئة تعلم الكترونية، وذلك باستخدام نمطين لتقديم التغذية الراجعة معلم/أقران متزامن مصحوبة بتفكير تأملي من الطلاب ذاتهم، أشارت النتائج إلى ايجابية التعلم الذاتي لدى طلاب العينة ولكن اوضحت انه كان اكثر إيجابية مع المجموعة التي استخدمت التفكير التأملي والتغذية الراجعة من المعلم. ويجدر بالذكر هنا أن المنتج الخاص بالمجموعة التى كانت تعمل بشكل متزامن مع المعلم هي افضل منتج وحصلت على أعلى درجة.

ولإجابة السؤال السابع تبين من التحليل الاحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترجع للتاثير الأساسي لنمط التقويم (متزامن-غير متزامن). وتعزى تلك النتيجة الى أن المجموعات كلها وصلت في النهاية الى انجاز المهام المطلوبة وانتاج منتج ذو جودة وفق المعايير الخاصة بتصميم الحقائب، وقد يرجع ذلك ايضًا الى أن مجموعات العمل كانت صغيرة العدد فالمناقشات متزامنة وغير متزامنة كانت مركزة ومقتضبة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة حنان مرسي و دينا مكي (٢٠٢٠) والتي استهدفت التفاعل بين حجم مجموعات التشارك، ونمط التشارك في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي أشارت نتائجها الى تفوق المجموعات متوسطة العدد (٥-٨) على صغيرة العدد (٢-٤) في الأداء وإكتساب مهارات التدريس عبر الشبكات. وأشارت ايضًا نتائج دراسة وليد يوسف (٢٠١٣) التي استهدفت تحديد أنسب حجم لمجموعة التشارك فى المناقشة الإلكترونية وتأثيرها على رضا الطلاب، الى أن رضا الطلاب عن المناقشات الإلكترونية في حجم المجموعة المتوسطة، وحجم المجموعة الصغيرة كان اكبر مقابل المجموعات الكبيرة. ودراسة Douville (2013) التي استهدفت معرفة أثر مجتمعات التعلم صغيرة العدد على مدى التعلم ورضا المتعلمين، الى فاعلية الدعم التعاونى من الفرق الصغيرة بمجتمعات التعلم الافتراضية وانه أدى الى تحسين المهارات المطلوب اكتسابها،

وزيادة معدل رضا الطلاب عن المحتوى. وأخيرًا يمكن أن يفسر عدم وجود فرق لنمط التقويم من حيث التزامن الى استخدام دليل مرجعي للتقويم من قبل المعلم والأقران مما ساهم في شعور الافراد بالحيادية وأن هناك اداة تستخدم ويتم الرجوع اليها وفق طبيعة عمل المجموعة. ويمكن أن تفسر تلك النتيجة ايضًا في ضوء نظرية الفجوة بين الطموح الإنجاز، والتي تشير الى أن الفرد يشعر بالرضا أكثر عندما تقترب طموحاته من الإنجازات ويكون أقل عندما تبتعد عنها وتقوم الطموحات على المقارنة بالآخرين أو على خبرة الفرد الماضية (علياء عثمان، ٢٠١٨). وتؤكد هذه النظرية على أن الفرد إذا استطاع أن يقلل الفجوة بين طموحاته وما أنجزه كلما شعر بالرضا، فعندما يتعلم الفرد في بيئة تساعده على الانجاز وتحقيق أهدافه فإن ذلك يساعده على الشعور بالرضا. وقد تحقق ذلك من خلال المجموعات الاربعة وتم انجاز المشروع الخاص بكل مجموعة وكان هناك حافز قوى وتنافس محمود لانهاء المهام لذلك لم يكن للتزامن الأثر الفرق احصائيًا، بالرغم أن الدرجات الاوليه تشير الى تفوق المجموعات المتزامنه ولكنه غير دال احصائيًا.

وفيما يخص نتائج فاعلية الدمج بين مصدر التقويم ونوعه في بيئة مجتمع التعلم المهنية الافتراضية: يتم ذلك من خلال الإجابة على تساؤل البحث الثامن والتاسع، ما أثر التفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) و نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية ؟ وما أثر التفاعل بين مصدر التقويم (معلم–أقران) و نمط التقويم (متزامن–غير متزامن) في مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في الرضا عن تلك المجتمعات ؟ تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية للتفاعل بين مصدر التقويم (معلم/أقران) و نمطه (متزامن/غير متزامن). ومن الملاحظ من الدرجات التي حصل عليها المجموعات وجودة المنتج وفقًا لدليل التقييم، أشارت الى أن تقويم المعلم المتزامن هو الأفضل وأن تقويم الأقران غير المتزامن حقق أدنى مستوى من الجودة بين المجموعات، ولكن لم يكن لتلك الفرق بالدرجات دلالة احصائية. وبالنظر إلى متوسطات المجموعات الأربعة في جدول(١٢)، وجدول (١٥) يتضح أن كل من مهارة تصميم

الحقائب التدريبية والرضا عن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مع مصدر التقويم (معلم/أقران) جاءت النتائج متقاربة وعلى ذلك يبدو أن مصدر التقويم في بيئة التعلم الافتراضية له تأثير إيجابي مع كل المستويين المتزامن وغير المتزامن، حيث حقق تصميم بيئة التعلم زيادة حماس أعضاء هيئة التدريس للانجاز لأنه راعى خصائص النجاح التى ذكرها (Wegener, & Leimeister, 2012, Matz, et al., 2019)، كما أن أعضاء هيئة التدريس كان لديهم مهارات تكنولوجية عالية مما أدى إلى التعامل بمرونة مع المصادر المختلفة سواء المتزامنة او غير المتزامنة.

التوصيات

- استفادة المتخصصين من التصميم المقترح واستخدامه مع اعضاء هيئة التدريس من تخصصات اخرى لنشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية لما لها من فائدة في التطوير المهني.
- تطبيق البيئة المقترحة لطلاب الفرق الثالثة والرابعة لمادة التربية الميدانية بكليات التربية المختلفة.
- استفادة المؤسسات التعليمية المختلفة من التصميم المقترح لا سيما بعد انتشار التعلم المدمج.

المقترحات

- تصميم بيئة تعلم مهني افتراضي تدمج بين التقويم الذاتى وتقويم الأقران الفوري والمرجىء.
- المقارنة بين التقويم الذاتى والأقران فى بيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات التدريب الميداني للطالب المعلم.
- تطبيق البيئة المقترحة او تعديلها على متغيرات تابعة أخرى غير المتضمنة فى هذا البحث.
- دراسة أثر استخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية المدمجه (متزامنة وغير متزامنة) كبديل للاشراف الميداني على مهارات التدريس للطالب المعلم.

المراجع

ابراهيم صابر محمد، (٢٠١٨). معايير ومحددات بناء البرامج التدريبية كأحد تطبيقات التعليم المستمر في مجال الملابس والنسيج. مجلة *بحوث التربية النوعية، مجلد ١٢، ص ٣٩٩-٤٢٥.*

أحمد حسن الطعاني، التدريب مفهومه وفعالياته، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٢م ٠

احمد حسن عبد العاطي (٢٠٠٢) التدريب مفهومه وفعالياته، دار الشروق، عمان.

أسامة جرادات (٢٠١٠). *خصائص ومواصفات دراسات قياس الأثر التدريبي*. عمان: المعهد الوطني للتدريب بالأردن.

أماني أحمد محمد الدخني (٢٠١٦). التعزيز الإيجابي – السلبي في بيئة تعلم قائمة على العوالم الافتراضية لتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي وتحسين الرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(٢)، ٢٣٧-٣٢٠.

أماني أحمد محمد الدخني (٢٠١٦). التعزيز الإيجابي – السلبي في بيئة تعلم قائمة على العوالم الافتراضية لتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي وتحسين الرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(٢)، ٢٣٧-٣٢٠.

أمل شعبان أحمد (٢٠١٧). التعلم الالكتروني التشاركي المتزامن وغير المتزامن القائم علي أساليب التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات تصميم وانتاج الأنشطة التعليمية القائمة علي الويب لدى طلاب الدبلوم التربوى وأتجاهاتهم نحوها. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*، مجلد ٢٧، ٤، ج ٣، ص ١٦٩-٢٢٧.

أمل نصر الدين سلمان و منى الاشقر (٢٠٢٠). نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة. بحث منشور، مشروع الاتحاد الاوروبي SUP4PCL.

أنهار علي الامام ربيع وحنان اسماعيل محمد (٢٠١٣). وأثره على تنمية معارف طالبات تكنولوجيا التعليم ومهارتهن فى تصميم البرمجيات التعليمية ورضائهن عن النموذج المقترح. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (٢).

أيمن فوزي مدكور(٢٠١٤). مصدر التقويم التكويني(المعلم – الأقران– الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكاري في إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. مصر. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*.مج٢٤. ع٣.

بدور عامر بوحمد (٢٠١٠). *أثر التدريب التشاركي ضمن مؤتمرات الفيديو على مهارات الاتصالات الفعال ودرجة الرضا نحو التدريب*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

البطريخي إنعام هلال خليل (٢٠٠٩). أثر استخدام الحقائب التعليمية في تنمية مهارات الخط العربي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بشمال غزة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة غزة.

تطوير: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (٢٠١٥). تطوير **مجتمعات التعلم المهنية** .الرياض، الناشر شركة تطوير للخدمات التعليمية.

جامعة الجوف، (٢٠٢١). نموذج تصميم حقيبة تدريبية. مركز تنمية المهارات، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

جامعة المجمعة (٢٠١٠). برنامج تدريب المدربين، المرحلة الثالثة، مشروع " إعداد مدربي خدمة مجتمعية". جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي (٢٠١٤). تصميم بيئة رقمية قائمة علي أنماط البحث التعاوني و أثرها على تنمية مهارات البحث في قواعد البيانات عبر الإنترنت لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس*، Issue 48, P2, pp.37-98

حسام توفيق حرز الله (٢٠١٦). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، (٢)٤، ١ – ١٤ https://ptuk.edu.ps/ .

حسام عبد الرحيم خضر بدوي عافية (٢٠١٩). التفاعل بين نمط تقويم الأقران (الفردي / الجماعي) وأسلوب التعلم في بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على المشروعات وأثره في تنمية مهارات إنتاج قواعد البيانات والتفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية النوعية جامعة المنوفية.

حسن مهدى، عبد اللطيف الجزار، محمود الاستاذ (٢٠١٢). استراتيجيتا التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر الكترونى لمناهج البحث العلمى عن بعد عبر الويب ٢.٠ وأثرهما على جودة المشاركات: دراسة تجريبية بكلية التربية جامعة الأقصى، *مؤتمر تكنولوجيا التعليم الالكترونى"اتجاهات وقضايا معاصرة"* في الفترة من ١١-١٢ ابريل ٢٠١٢، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة.

حسين محمد حسين (٢٠٠٤)، تدريب المدربين النماذج والاشكال، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، بيروت.

حشمت عبد الحكم محمدين، أحمد محمد بكري موسى (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعّلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد،،٢٧١ الجزء الأول.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٤). مباديء تصميم التعلم الإلكتروني المُشتقة من نظرية العبء المعرفي .*بحوث في العلوم و الفنون النوعية*. (١)، ١،. ٢٤ -٦٧.

حماد، حسن محمود و البهبهاني، شحدة سعيد (٢٠١١). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٩، ٢.

حمدى شعبان،أمل حمادة (٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط التشارك داخل المجموعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركى على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الإجتماعى وتصميم المواقع التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .*الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم* -مصر، مج٢٣، ع٢، ٥ :Ava at .81 – http://search.mandumah.com/Record/699687

حنان كمال مرسي (٢٠١٨). فاعلية بيئة الفصل المعكوس عبر شبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك) في تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بالتربية الميدانية. *مجلة كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٤، ٣، ص. ٤٠١-٤٨٤.

حنان كمال مرسي ودينا سمير مكي (٢٠٢٠). التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط)، ونمط التشارك (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة* ٣٠(١٢)، ص. ٦٩-١٧٠، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

حنان محمد ربيع محمود (٢٠١٣). نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم. تكنولوجيا التعليم: *سلسلة دراسات وبحوث محكمة* ٢٣(١)، ص ص. ١٥١-٢٠٠. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

حيدر. عبد اللطيف و المصيلحي محمد(٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. *مجلة كلية التربية* الامارات العربية المتحدة، ٢٣، ص ٣١-٨٥.

خيره محمد لزعر، ونيس حكيمة محمد الصالح (٢٠١٤). الحاجات الارشادية وعلاقتها بالرضا عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*- جامعة الوادي بالجزار ٧، ٩٥-١٠٢

داليا أحمد شوقي كامل (٢٠١٣). أشكال تقديم التغذية الراجعة ببرامج الكمبيوتر التعليمية (الوكيل المتحرك/ النص المكتوب المصحوب بتعليق صوتي) وأثرها على تنمية مهارات استخدام شبكة الانترنت لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز. تكنولوجيا التعليم: *سلسلة دراسات وبحوث محكمة* ٢٣(٣)، ص ص. ٢٥٧-٣٢٠. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

داوود محمود المعايطه، (٢٠٠٨). دليل تصميم الحقائب التدريبية. ط١، الحامد للنشر، المملكة العربية السعودية

رانيا إبراهيم احمد، (٢٠١٤). استراتيجية تقويم الأقران ضمن بيئات التعلم الالكترونية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد وتطوير المنتج النهائي لدى طلاب معهد الدراسات التربوية. رسالة كتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. مصر: القاهرة.

ربيع عبدالعظيم رمود (٢٠١٣). التفاعل بين مستوى التغذية الراجعة (تفصيلية، موجزة) وتوقيت تقديمها بالمقررات الإلكترونية وأثره في التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى طلاب كلية التربية. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٣(٤)، ص ص. ٧١-١١٣. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

رحومة، على (٢٠٠٨). *علم الاجتماع الآلي*. الكويت. مجلة عالم المعرفة. العدد ٣٤٧.

رضوان، محمود عبد الفتاح (٢٠١٣). تصميم و إعداد و تنفيذ الحقائب التدريبية، المنهل للنشر.

روبرت كولز (٢٠٠١)، الدراية الفنية في تدريب المدربين، دار الرضا للنشر والتوزيع، لبنان / بيروت.

زكريا الشربينى (١٩٩٥). الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

سهير حمدي فرج (٢٠١٨). تطوير فصل افتراضي غير متزامن بنمطين للمناقشة الإلكترونية (المدونة/المنتدى) وأثرهما على تنمية التحصيل والاتجاه نحو مقرر التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية غير المتخصصين في تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث، مجلد ٢٨ ، ٣ ، العدد الرابع، ص ١٨٩-٢٦٦.*

السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (٢٠١٨). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (١)، ١١-٥٨ https://cutt.us/7Yedb .

شعبان أحمد محمد هلل (٢٠١٣). مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر : دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور.

شيحه اليامي (٢٠١٠). أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل الدراسي و رضا الطلاب عن التعلم دراسة تجريبية على مقرر تدريس و تقييم المتعلمين عن بعد بجامعة الخليج العربي. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.

عائشة حسين طوالبة، (٢٠١٢). مقارنة بين التعزيز الروحى والتقليدى الفورى والآجل فى السلوك. جامعة الامام بن محمد سعود الاسلامية، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*.٢٤. متاح على:
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=1333

عبد المعطي محمد عساف (٢٠٠٠) التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران النشر والتوزيع، عمان.

عبداللطيف بن صالح بن عبد اللطيف و صالح محمد الغامدي و سعيد عبد الله القرني (٢٠٠٣). *دليل إعداد حقيبة المادة التدريبية*. معهد الادارة العامة، الرياض: الممكة العربية السعودية.

عبدالله الحربي (٢٠١٠). فاعلية تصميم مجتمع لغوي تدريسي على الانترنت للمعلمين لتنمية مهارات تدريس اللغة الانجليزية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى. السعودية.

العجب العجب وأحمد نوبى وحمدى عبد العزيز وعبد العزيز جودة (٢٠١١). أثر تصميم برنامج للتهيئة والإعداد على الرضا والإتجاه لدى الطلاب الجدد ببرنامج التعليم عن بعد بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢١ (٣).

العجب محمد العجب، وعصام إدريس الحسن (٢٠١٢). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة نيالا عن التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم و تقانة المعلومات واتجاهاتهم نحو استخدامها في التدريس. *مجلة الدراسات الإنسانية*، كلية الآداب والدراسات الإنسانية، جامعة دنقلا، (٨)، ١٥٥-١٨٦.

العزوزية سالمي(٢٠٠٩). مشروع إعداد حقيبة تدريبية لتفعيل مهام الأستاذ الوصي في نظامLMD . رسالة ماجستر منشورة، علوم التربية، جامعة الوادي ص ٧٠

على عبد الحافظ على موسى (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط التفاعل (متزامن – غير متزامن) فى برامج التعلم عبر الإنترنت على تنمية مهارات المعالجة الرقمية للصور والرسومات التعليمية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية*، مجلد ٣٠، ٤، ص. ١٩٣-٢٦٣.

علي بن سالم الشهري (٢٠١١). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بنظام الفصول الافتراضية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية*، المجلد ٢١، العدد ٣، ص ١٩٢-٢٥٦.

علي عبد الله علي، (٢٠١٥). فعالية تعزيز السلوك البديل فى خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، العدد ١٢، ج ٢، ٣٤٤ – ٣٧٨.

علي محمد جبران(٢٠١١). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. *مجلة العلوم الإنسانية التربوية*، المجلد ١٩، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة.

علياء عثمان احمد سليم (٢٠١٨). الرضا عن الحياة لدى الاطفال. *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال جامعة المنصور*، مجلد ٤، ع ٤.

عمرو أبوزيد (٢٠١١). بناء مجتمعات التعلم المعرفى الشبكى وأثرها على أداء معلمى العلوم. مجلة كلية التربية بالفيوم (١١).

الغامدي، حامد جماح حامد (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المتطورة. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فتحي عبد القادر صالح، وحمدي احمد عبد العزيز، احمد محمد نوبي (٢٠١٢). *أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في بيئة التعلم الالكتروني على التحصيل والرضا عن التعلم: دراسة حالة*. ماجستير جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا البحرين.

فريد كامل أبو زينة وعنان محمد عوض (١٩٨٨). جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية، المجلة العربية للبحوث التربوية، ٨ (١).، ١٠٣-١٦٨

فيفي أحمد توفيق (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية* ***كلية التربية جامعة سوهاج***، ج٤٧، ص١١٣-٢٦٠.

قرواني، خالد نظمي (٢٠١١).إتجاهات الطلبة نحو إستخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، مجلد ١٧، ص. ٢٠١-٢٥٣.*

كمال زيتون (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.

لبنى محمود عبد الكريم شهاب (٢٠١٩). دراسة مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية فى سنغافورة وانجلترا للإفادة منها فى المدارس المصرية. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*، مجلد ٦٥، ع ٦٥، ١-٧٢.

اللملومي، محمد صالح (٢٠٠٦). التبسيط في التنشيط. تونس، الدار التونسية للنشر

لون أندرسون (٢٠٠١). تصنيف هيكلي للتعليم والتعلم والتقييم –مراجعة لتصنيفات بلوم، أديسون ويسلي للنشر.

محمد رفعت البسيونى وآخرون (٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكترونى التشاركى قائمة على بعض أدوات الويب٢ لتطوير التدريب الميدانى لدى الطلاب معلمى الحاسب الآلى. *المجلة العلمية* – كلية التربية بالمنصورة، الصفحات ٥٢. فبراير ٢٠١٢

محمد زياد حمدان (١٩٩٠) تصميم وتنفيذ برامج التدريب. دار التربية الحديثة، عمان.

محمد عايض القحطانى (٢٠١٠). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعلم الالكترونى لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

محمد عبد الغني هلال (٢٠٠١). أسس ومباديء التدريب. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة ٠

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

محمد عطية خميس(٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، القاهرة: مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد كمال عفيفي (٢٠١٠). سقالات التعلم كمدخل لصميم وتطوير المقررات الالكترونية ومدي فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القام على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الالكترونية، *مجلة تكنولوجيا التربية*، دراسات وبحوث، ص. ٦٣-.١٠٧

محمد كمال عفيفي (٢٠١٨). لتفاعل بين أنماط التدريب (المتزامن، غير المتزامن، المدمج) عبر الفصول الافتراضية ومستويات المشاركة (فردية، جماعية) وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*، مجلد ٢٨، ٤، ص ٧٣- ١٨٧.

محمد مختار المرادني ؛ نجلاء قدري مختار (٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية و مستوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي و كفاءة التعلم لدى دارسي تكنولوجيا التعليم، القاهرة، *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، كلية التربية جامعة الأزهر، ع ١٤٦، ج ٦.

مصطفى عبد السميع محمد ؛ حسن حسيني جامع ؛ محمد علي عبد المقصود القط ؛ وليد أحمد عبده 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، ع ٢٣، ص. ١٩٩-٢٣١.*

المطيري، هيا عمر (٢٠١٨) . **واقع المجتمعات المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم** رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

المعايطة، داود أحمد (٢٠٠٩). دليل تصميم الحقائب التدريبية. عمان، دار حامد للنشر

معبد، علي كمال علي (٢٠٠٦). *الحقيبة التدريبية لمقرر الإتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم*. جامعة جازان: السعودية.

ممدوح عبد الحميد إبراهيم (٢٠١٦). تقييم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نموذج التصميم التحفيزي وفاعليتها في في إتقان المحتوى والثقة بالنفس والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢(٣)، ٧٤٩- ٨٢٦.

منال البارودي و محمود رضوان (٢٠١٢). تصميم وإعداد وتنفيذ الحقائب التدريبية. ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

منال عبده محمد (٢٠١٥). اتجاهات طلاب الاعلام التربوى نحو مستقبلهم المهنى وعلاقتها بمستوى الرضا التعليمى لديهم. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٤(٤)، ٦٣٩-٦٩٩.

منال مبارز (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا، *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، سلسلة دراسات وبحوث محكمة. مج (١٤). العدد الرابع، أكتوبر ٢٠١٤.

منظمة Heinz Von Foster (١٩٩٦). الذاتية: نظريات المحادثة والتفاعل. مجلة بحوث النظم، ١٣، ٣، ٣٤٩ – ٣٦٢.

نادر سعيد شيمي، (٢٠١٥). نمطان للتفاعل (المتزامن واللامتزامن) في استراتيجية للتغذية الراجعة بين الأقران Peer Feedback ببيئات التعلم الإلكترونية وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحوها. *أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد*، ٤٢١- ٤٦٢، الرياض.

نفين السيد محمد مندور (٢٠٢١). العلاقة بين عدد العلامات (أحادي- متعدد) ونوع المحتوى (صور رقمية- فيديو) بكتب الواقع المعزز وأثرها على تعرف الطالبات على مكونات الحاسب وتحصيلهن وانخراطهن في التعلم وشعورهن بالرضا. *تكنولوجيا التعليم*، مجلد ٣١، ع ١٠، ص 173-3.

نيس حكيمة (٢٠١١). الحاجات الارشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الاولي من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

هبة الله نصر حسن (٢٠١٠). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية عبر الانترنت لتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد.

هبه عثمان فؤاد العزب (٢٠١٣). العلاقة بين التغذية الراجعة (موجزة، مفصلة) وأسلوب التعلم ببيئات التعلم الشخصية على تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم (رسالة دكتوراه، غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.

همت عطية قاسم السيد (٢٠١٣). فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي على الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

وجدي عبد اللطيف زيدان (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٧، ١٠٦، ص ١-٢٢.

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٣). اختلاف حجم المجموعة المشاركة في المناقشات اللكترونية التعليمية وتأثيره على تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والرضا عن المناقشات لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة تكنولوجيا التعليم* "سلسلة دراسات *وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٣ (٣).

يوسف جعفر سعادة (٢٠٠٣) التدريب اهميته والتقويم المناسب له، الدار الشرقية، القاهرة.

يوسف لازم كماش (٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم والتعليم: نظريات، مبادئ، مفاهيم. دار دجلة ناشرون وموزعون.

يوسف لازم كماش وعبد الكاظم حايل حسان (٢٠١٧). سيكولوجية التعلم والتعليم. دار الخليج للنشر والتوزيع، ط١.

Adolfo,J.(2010). The Career Development Plan: A Quick Guide for Managers and Supervisors. n.d., National Career Development Association, accessed July 29, Retrieved at: http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/6420/_PARENT/layout_details/false.

Anderson, J. K. (2020). Perspectives of Elementary Teachers Implementing Blended Learning While Participating in Virtual Coaching. ProQuest Dissertations and Theses. Walden University. Retrieved from https://search.proquest.com/doc view/2395885332

Andy Schmitz, (2012). Human Resources Management. Publisher, Saylor Academy.

Ansari, M. Khan, W. Ahmad, R. and Suhail, M. (2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment.

International Journal of Information Science and Education. ISSN 2231-1262 Volume 2, Number 1, pp. 1-11

Armstrong. M. 1982. A handbook of Human Resource Management Practice. 10 th ed Bramley. 1989. Training and Development. London. University of London Mirabile. R,. 1992. Training and Development Journal. Vol,13, (7).

Assefa, D. (2003). The effect of training students in giving and receiving peer feedback on learners revisions type and writing quality, Master thesis. School of graduate studies of Addis Ababa University.

Barbara Leigh Smith, Jean Macgregor (2009). Learning communities and the quest for quality. *Quality Assurance in Education*, *Volume* : 17 Issue: 2, pp.118 - 139.

Bender, W. N. (2012). Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bieber, G. (2014). Teachers' Perception and Implementation of Professional Learning Communities in ALARGE Suburban Hight School. PHD , Capella University, EUA.

Boom,G. , Paas, F., Merriënboer, J., (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*,Volume 17, Issue 5, Pages 532-548.

Brady ،P; & Bethany, V. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. Journal of Interactive Online Learning ،21- 46, 2 ,9.

Brinko K. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective?. The Journal of Higher Education, 64, no. 5, 574-593.

Brookhart, S.M. (2017). How to Give Effective Feedback to Your Students. 2nd edition, LCCN 2016057436 (ebook) ISBN, Alexandria, Virginia, USA.

Brooks, S. (2013). The Relation Ship Between of Professional Learning Communities, Personal Teacher Efficacy, and Student Achievement at The High School level. PHD, Regent University, USA.

Brower, M. & Dettinger, M. , What Is A learning Community ? , University Of Wisconsin – Madison , 1998 , PP15-19

Cacciamani, S., Cesareni, D., Martini, F., Ferrini, T. and Fujita, N. (2012) 'Influence of participation, facilitator styles, and metacognitive reflection on knowledge building in online university courses', Computers & Education, Vol. 58, pp.874–884.

Caine, G., Caine, R. N. (2010). Strengthening and Enriching Your Building Professional Learning Communities. The Art of Learning Together. ASCD, **ISBN:** ISBN-978-1-4166-1089-2.

Cambridge, D. & Suter, V. (2005). *Community of Practice Design Guide: A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education*. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0531.pdf.

Capelli, P. (2010). A Balanced Plan for Career Development. n.d., Microsoft, accessed July 29, Retrieved at: http://office.microsoft.com/en-us/word-help/a-balanced-plan-for-career-development-HA001126815.aspx.

Carlos, F. et al. (2009). Real- Time Collaborative of virtual laboratory through the Internet. Computers & Education, v52 n1 p126-140.

Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 Issue 5, pp.682 – 694

Charles W. Read Brian H. Kleiner, 1996,"Which training methods are effective?" Management Development Review, Vol. 9(2) pp. 24 – 29.

Ching, Y. H. & Hsu, Y. C. (2013). Peer feedback to facilitate project-based learning in an online environment. International Review of Research in Open and Distance Learning, 14(5), PP. 258-276.

Ching, Y.H. & Hsu, Y.C. (2011). Incorporating peer feedback for learning in a project-based online learning environment. In C. Ho & M. Lin (Eds.), Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2011, PP. 1097-1102).

Ciobanu, A., & Ostafe, L. (2014). Student satisfaction and its implications in the process of teaching. *Acta Didactica Napocensia*, 4, 31-36.

Cohen, A., & Baruth, O. (2017). Personality, learning, and satisfaction in fully online academic courses. *Comput. Hum. Behav., 72*, 1-12.

Dafoulas, G. A., (2005). The role of feedback in online learning communities. *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*, Kaohsiung, pp. 827-831.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Dehdary, N., (2017). A Look into a Professional Learning Community, Journal of Language Teaching and Research (JLTR, ISSN 1798-4769), Vol. 8, No. 4.

Donohoo, Jenni & Hattie, John & Eells, Rachel. (2018). The power of collective efficacy. Educational Leadership. 75. 40-44. Reterived at: https://www.researchgate.net/publication/328267721_The_power_of_collective_efficacy

Douville, M.L. (2013). The Effectiveness of Mutual Aid Learning Communities in Online MSW Practice Courses. Journal of Teaching in Social Work, 33(1), 15-25.

DuFour, R. & DuFour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt. (Eds.). 21st century skills: Rethinking how students learn, 77- 95. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Easton, L. B. (2015). The 5 Habits of Effective PLCs. Journal of Staff Development, 36(6), 24-34.

Elam, J.R. (2014). Corrective feedback, Uptake and Repair in TPP (Timepaired practice), *Journal of Global Media Studies*,14, 17-30(1).Elshirbini, I. I. (2013). The Impact of the Direct Teacher Feedback Strategy on the EFL Secondary Stage Students' Writing performance. Eygpt: Mansoura University.

Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison processes". *Human Relations*. **7** (2): 117–140.

Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. [2020] The Distance Learning Playbook. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Ford L, Branch G, Moore G (2008) Formation of a virtual professional learning community in a combined local and distance doctoral cohort. AACE J 16(2):161-185.

Fuller, S. (2014). The Impact of Professional Learning Communities on Teachers and Students in an Elementary Schools. PHD, Any university, Texas Commerce America.

Giannousi,M., Vernadakis, N. Michalopoulos, M Zetou, E& Kioumourtzoglou, E (2011). *Blended learning in Undergraduate Education*: The relationship between students' perceived course interaction and their satisfaction. 16th

Gotto IV, G. ; Turnbull, A. ; Summers, J. Blue, M. (2017), Community of Practice Development Manual A STEP-BY-STEP GUIDE FOR DESIGNING AND DEVELOPING A COMMUNITY OF

PRACTICE. Banning Rehabilitation Research and Training Center on Policies Affecting Families and Children with Disabilities, Retrieved at: https://ktdrr.org/resources/rush/copmanual/CoP_Manual.pdf

Greenberg, K. P. 2015. "Rubric Use in Formative Assessment: A Detailed Behavioral Rubric Helps Students Improve Their Scientific Writing Skills." Teaching of Psychology 42 (3): 211–217.

Greenleaf, C., Katz, M.L., & Wilson, A.T. (2018). Designing Literacy Leadership: Fractal Motifs for Teaching and Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.

Greer, T. J. (2000). An examination of the effects of feedback type and regulation style in test achievement and review strategy using computer web-based anatomy labs with first year kinesiology students. (Doctoral thesis). Faculty of Graduate Studies, University of Calgary.

Grei, E. (2015). Training Design and Delivery. 3rd edition, ATD press, USA.

H R. (2020). EFFECTIVE VIRTUAL PLCS, www.Hanoverresearch.com

Hammer, R. ; Ronen, M. and Kohen-Vacs, D. (2012). Chais On-Line Project-Based Peer Assessed Competitions as an Instructional Strategy in Higher Education. *IJELLO*, Volume 8, Number 1, ISSN 1552-2237 Publishe.

Harlen, w. (2006) .Teacher's and children's questioning: In Harlen, w. (Ed) ASE guide to primary science. Hat field: Association for science education.

Hattie, John (2010). Exploring Feedback, *Third Educational Psychology Forum*, University of Canterbury, Christchurch (1-2 November).

Hatziapostolou, T. & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online

Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning*, v8 n2 p111-122.

Heller, M. (2010). Six Tips for Effective Employee Development Programs. *CIO Magazine*, Retrieved at: http://www.cio.com/article/29169/Six_Tips_for_Effective_Career_Development_Programs.

Hodgson, C. & Pyle, K. ,(2010): Alterature review of assessment for learning in science (nfer) national foundation for education research. www.nfer.ac-uk.

Hoffman.(2005). Creating social presence in online environment. In Encyclopedia *of Educational Technology.* http.//www.coe.sdsu.edu.htm

Holcomb, L., Brady, K. and Smith, B. (2010). Ning in Education: Can non-commercial, education-based social networking sites really address the privacy and safety concerns of educators. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, USA, ISBN 978-1-880094-78-5 Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Waynesville, NC USA.

Hongli, L. ; Xiong, Y. ; Zang, X. ; Mindy, K. ; Lyu, Y. ; Chung, K. ; Suen, H. ,

Hshea, C. Wulf, G., (1999). Enhancing motor learning through external-focus instructions and feedback. *Human Movement Science*, Volume 18, Issue 4,553-571

Huisman, A.; Nadira, S., Driel, J. ; Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. Assessment & Evaluation in Higher Education, VOL. 43, NO. 6.

Iahad, N. Dafoulas, G.A. , Kalaitzakis, E. and ; Macaulay, L.A., (2004). Evaluation of online assessment: the role of feedback in learner-centered e-learning. Published in: 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences,5-8 Jan. 2004 , Publisher, IEEE.

Julianne C. Turner, Andrea Christensen, Hayal Z. Kackar-Cam, Sara M. Fulmer & Meg Trucano (2018) The Development of Professional

Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis, Journal of the Learning Sciences, 27:1, 49-88, DOI: 10.1080/10508406.2017.1381962

Kapucu, N. (2012). Classrooms as communities of practice: Designing and facilitating learning in a networked environment. Journal of Public Affairs Education, 18, 585–610. Retrieved from http://www.naspaa.org/jpaemessenger/Article/VOL18-3/11_Kapucu.pdf

Katz, M.L., Stump, M., Charney-Sirott, I., & Howlett, H. (2019). Traveling With Integrity: Translating Face-to-Face Teacher Professional Learning to Online and Blended Spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63, 2, 217-23, John Wiley & Sons, Ltd

Katz, Mira-Lisa. (2020). Insights Brief: Implementing Online Professional Learning Communities Insights: Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/343678701 :from WestEd's Blended Professional Development Model.

Keefe, E. S. (2020). Learning to Practice Digitally: Advancing Preservice Teachers' Preparation via Virtual Teaching and Coaching. Journal of Technology and Teacher Education, 28[2], 223– 232.

Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating Training Programs*. 3rd ed., San Francisco: Berrett-Koehler.

Kroehenrt, G. (2004). Basic Training for Trainers. 3rd edition, Mc Krow Hill Education, India.

Kupila, P., & Karila, K. (2018). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. Professional Development in Education, DOI: 10.1080/19415257.2018.1427130

Lee, Y., & Lee, D. (2015). Factors influencing learning satisfaction of migrant workers in Korea with E-learning based occupational safety and health education. *Safety and Health Work*, 6(3), 211-217.

Lemley, D., Sudweeks, R., Howell, S. R., Laws, D., & Sawyer, O. (2007). The effects of immediate and delayed feedback on

secondary distance learners. The Quarterly Review of Distance Education, 5(3), 251-260.

Li, H. ; Xiong, Y. ; Zang, X. ; Kornhaber, M. ; Lyu, Y. ; Chung, K & Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41: 2, 245 – 264, DOI: 10.1080/02602938.2014.999746, Avaliable at: https://www.researchgate.net/publication/265220944_Peer_Assessment_in_the_Digital_Age_A_Meta-Analysis_Comparing_Peer_and_Teacher_Ratings

Lim, D. ; Morries,M. & kupritz (2006). Blended learning, difference in instruction outcome and learner satisfaction, *the academy of human recourse development international conference.*

Lisaité , D. , Vandepitte, S. , Maylath, B. , Mousten,B. , Valdez, S. Minacori, P. and Castel-Branco, M.,(2016). Negotiating meaning at a distance: peer feedback in electronic learning translation environments in the Trans-Atlantic and Pacific Project. Maastricht Session of the 6th International Maastricht-Łódz Duo Colloquium on "Translation and Meaning". Translation and Meaning. Part 10.. p.99-114

Liu, Z.F., & Lee, C. Y. (2013). Using peer feedback to improve learning via online peer assessment. Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(1), 187-199

Lo, C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47-54.

Lomos C, Hofman RH, Bosker RJ (2011) Professional communities and student achievement: a meta-analysis. Sch Eff Sch Improv, 22(2), 121-148.

Manuel ، j & Felix, A. (2011). Social integration and post-adoption usage of Social Network Sites An analysis of effects on learning performance .Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 256–262. from :www.sciencedirect.com.

Mashudu, N. (2016). Designing a Training Program Literature Review. Retrieved at:

https://www.researchgate.net/publication/323839737_Designing_a_Training_Program_Literature_Review

Matney, G. [2017]. Peer mentoring professionalism among pre-service mathematics teachers: Safe spaces for community teaching practice. Investigations in Mathematics Learning, 10[2], 67– 84. doi:10.1080/19477503.2017.1375351

McConlogue, T. 2015. "Making Judgements: Investigating the Process of Composing and Receiving Peer Feedback." Studies in Higher Education 40 (9): 1495–1506.

Meyer, Meinert. (2009). Ann Lieberman and Lynne Miller, Eds.: Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. Journal of Educational Change. 10. 79-82. 10.1007/s10833-008-9094-6.

Moore, J. (2009). A synthesis of sloan-c effective practices: December 2009, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(4), 73-97.

Mory, E. (2004). Feedback research revisited. Handbook of research on educational communications and technology, 2, 745-783.

Nagao, A. (2017). The Importance of CoP in Transforming New Learning Communities into Experienced Ones in EFL Classrooms. *IAFOR Journal of Language Learning*, Volume 3 , Issue 2.

Ndoye, A. (2017). Peer / Self Assessment and Student Learning. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 29, Number 2, 255-269

Nguyen, H. T. M., & Ngo, N. T. H. [2017]. Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. ELT Journal, 72[2], 187–198. doi:10.1093/elt/ccx053

Noe. R., A. 2010. Employee and Development: Career development. McGraw-Hill.

O'Leary, P., & Quinlan, T. (2007). Learner-instructor telephone interaction: Effects on satisfaction and achievement of online

students. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 133-143.

Pashler, H., McDaniel, M. , Rohrer, D. and Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence, *Psychological Science in the Public Interest* 9, no. 3, p. 109–19.

Pask, G. (1975). Conversation, Cognition, and Learning. New York: Elsevier

pavon ،A. et al.(2012). The role of social and collaborative networks in the development of in-house multimedia language learning materials .Procedia - Social and Behavioural Sciences, 4 (46)، 1826-1830.

Poobalan, Gurumoorthy & Talip, Roslee. (2021). Professional Learning Community via virtual among teachers promotes the teaching quality of 21st century learning in Malaysia during the COVID-19 Pandemic: a Conceptual Review.

Powell, Cathy & Bodur, Yasar. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. Teaching and Teacher Education. Retrieved at:

Rajic, V (2014). professional development on an international scale :council of Europe – Pestalozzi Programme virtual community of practice. Pascale Mompoint Gaillard, Council of Europe Pestalozzi programme, France. University of Zagreb, Croatia.

Randolph, T.C., (2010). A study of teacher feedback in small groups With weekly writing assignments. (doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University).

Ratcheva, D. (2006). A Virtual Teacher Community to Facilitate Professional Development .Paper Presented at : ISSEP 2006: Informatics Education: The Bridge between Using and Understanding Computers ، Vilnuis, Lithuania

Salazar, D. , Aguirre-Munoz, Z., Fox, K. and Nuanez, L. (2010). Professional Learning Communities: Increasing Teacher Learning and Productivity in Isolated Rural Communities. *SYSTEMICS, CYBERNETICS AND INFORMATICS*, VOLUME 8 - NUMBER 4. ISSN: 1690-4524.

Schwartz, A. (2006). Training for Trainers Adult Learning. 1st. edition, Ready set present, USA.

SEO, K. (2012). The Vision and The Reality of Professional Learning Communities in Korean Schools. *KEDI Journal Of Educational Policy*, Vol. 9: No. 2, pp. 281-298.

Shin, H., Chen, S., & Way, S. (2013). The relationship among tertiary leve EFL students' personality, online learning motivation and online learning satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1152-1160.

Shin, W., & Kang, M. (2015). The use of mobile learning management system at an online university and its effect on learning satisfaction and achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 110-130.

Siemens. G (2006). Learning in synch with Life: New Models, New Processes .Google Training Summit: Learning in Synch with Life. http://Sandra-sandradvkes.blogspot.com

Sluijsmans, D, & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. Studies in Educational Evaluation, 32, 6-22. http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/497/desc

Song , H. (2012). The Role Teachers: Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High Schools. , *Chinese Education and Society* , Vol,45, No,4, PP. 81-95.

Stone, R. W. & Henry, J. W. (2003). The roles of computer self-efficacy and outcome expectancy in influencing the computer end-user's organizational commitment. *Journal of End User Computing*, 15(1), 38-53.

Strang, K. (2014) Are student peer assessments reliable? Analysis of a classroom-based management course. *International Journal of Education Economics and Development* 5:1, 91-112,From: https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJCEELL.2010.036818

Strijbos, J., Pat-El, R., & Narciss, S. (2010). Validation of a (peer) feedback perceptions questionnaire, Proceeding of the 7th International Conference on Networked Learning.

Swedish Civil Contingencies Agency SCCA, (2012).Developing Training Material Guide. (MSB) Coordination and Operations departement , Advant Produktionsbyrå AB Printing: DanagårdLiTHO, No. MSB507 - ISBN 978-91-7383-303-5.

Sweeney, J. & Ingram, D. (2001). A comparison of traditional and web-based tutorial in marketing education: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 55-62.

Tahir, L. ; Said, M. Ali, M. ; Samah, N. ; Daud, KH. ; Mohtar, T. (2013). Examining the professional learning community practices: An empirical comparison from Malaysian universities clusters., *Social and Behavioral Sciences,* 97 , 105 – 113

Talbert, Joan E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems kinder or engender change, in: A. Hargreaves et al. (eds.), Second international handbook of educational change, Springer International handbooks of educational No. 23, PP. 564 –557. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_32

Thompson, S. & Niska, M. (2004). Professional learning communities, Leadership and student learning. *Research in Middle Level Education On line*, Issue 28 ,No 1, PP,20-35.

Ting, M., Qian, Y. (2010) A case study of peer review feedback in a Chinese EFL writing classroom. Chinese Journal of Applied Linguistics, 33(4):pp. 87–98

Tom J. McConnell, T. , Parker, J. Eberhardt, J. , Koehler, M. & Lundeberg, M. (2013). Virtual Professional Learning

Communities: Teachers' Perceptions of Virtual Versus Face-to-Face Professional Development. *Journal of Science Education and Technology* volume 22, pages267–277

Tsai, H. C., Lin, W. C., & Yang, S. C. (2015). Exploring the effects of peer review and teachers' corrective feedback on EFL students' online writing performance, Journal of Educational Computing Research, (53) 2, SSCI.

Tschannen-Moran, M. (2014). Trust matters: Leadership for successful schools (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Van der Pol, J., Van den Berg, B.A.M. , Admiraal, W.F., Simons, P.R.J. (2007). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education, Computers & Education, 51 (2008), pp. 1804–1817, doi:10.1016/j.compedu.2008.06.001.

Vygotsky, L. (1988) 'The genesis of higher mental functions', Cognitive development to adolescence: a reader, pp. 61–79.

Wagner, S. (2000). Retention: Finders keepers. Training and Development, 54 (8), 64

Wakabayashi, R. (2013). The effects of the peer feedback process on reviewers' own writing. English Language Teaching, 6, 177-191. Doi:10.5539/elt.v6n9p177.

Wegener, R. and Leimeister, J.M. (2012). Virtual learning communities: success factors and challenges. Int. J. Technology Enhanced Learning, Vol. 4, Nos. 5/6, pp.383–397.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice a brief introduction, 1–8, Retrieved from http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-tocommunities-of-practice.pdf

Williams, R. ; Brien, K.; Sprague, C. ; Sullivan, G. (2008). Professional Learning Instrument. *Canadian Journal of Communities: Developing School-Level Readiness*, Educational Administration and Policy. Issue 74 , No, 6, pp 1- 17.

Wilson, J. B. 1995, mapping a winning training approach. United States of America: Richard Chang Associates, Inc.

Wu, J., Tennyson, R., & Hsia, T. (2010). Study of student satisfaction in a blended learning E-learning system. *Computer & Education*, 55(1), 9-12.

Yousefzadeh, M. (2010). Computer–Based Feedback vs. Instructor–Provided Feedback and Second Language Learners' Reading Comprehension. *International journal of instructional technology & distance learning*, 7 (7). From http://itdl.org/Journal/Jul_10/article03.htm

Yu, F.-Y., & Wu, C.-P. (2013). Predictive Effects of Online Peer Feedback Types on Performance Quality. Educational Technology & Society, 16 (1), 332–341

Zhang, J. & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching*, 26:3-4, 229-247, DOI: 10.1080/13540602.2020.1806049

Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, *2* (2), 59–64.

Zhang T, McConnell TJ, Lundeberg MA, Koehler MJ, Stanaway J, Zhang M, Urban-Lurain M, Eberhardt J, Parker J (2008). If you build it, why will they come back? Motivation of teachers to re-enroll in a professional development project. Paper presented at the Association for Science Teacher Education 2008 international conference, St. Louis, MO.

Zheng, W., Cao, M. Y., Das, H. S. & Yin, J. (2014). Scaffolding cyber-enabled collaborative learning in engineering courses and its impacts of on students' learning. In *ASEE Annual Conference. American Society of Engineering Education*.https://www.researchgate.net/publication/286861098

Zydney, J.M., Denoyelles, A. and Kyeong-Ju Seo, K. (2012) 'Creating a community of inquiry in online environments: an exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions', Computers & Education, Vol. 58, pp.77–87.

Varadarajan, Damodharan (2012). Using Wimba Classroom as an Effective online Learning Tool, *Opening up learning.* Book 1 of the HCT Educational Technology Series, Abu Dhabi.

Arias-Masa, J., Alonso-Díaz, L., Cubo-Delgado, S., Gutiérrez-Esteban, P., & Yuste-Tosina, R. (2014). Assessment of the Use of Synchronous Virtual Classrooms in Higher Education. *The New Educational Review*, 38(4), 220-236.

Holands, m. (2013). Closing the loop-learning from assessment. Presentation made at the University of Maryland Eastern Shore Assessment Workshop. *Princess Anne: MD.*

Hamilton, W. (2012). *E Learning Tools And Technologies:* A Consumer's Guide For Trainers Teachers, Educators, And Instructional Designers.

Lipscomb, L., Swanson, J. & West, A. (2014). Scaffolding in M Orey (Ed), *Emerging Perspectives on learning, Teaching and Technology*, Available at: http://www.Coe.ug.edu/epltt/ Scaffolding.htm.

Brown, M. (2016). Computer Simulation improving case study methods for pre-eservice and in-service teacher education, *E.D.D, Nova Southeastern University*.

Chittaro, L. & Ranon. (2014). Navigating 3D virtual environments by following embodied agents: a proposal and its informal evaluation on a virtual museum application. *Psychology Journal,* 2(1), 14-36.

Campbell, Clifton P., Ed. (2016). *Education and Training for Work.* Volume 2-Delivering Instruction, Reading Research and Instruction, 47(2), 260-381Sum, (ED400397).

De Jong, T., Gillet, D., Rodríguez-Triana, M. J., Hovardas, T., Dikke, D., Doran, R., Dziabenko, O., Koslowsky, J., Korventausta, M., Law, E., Pedaste, M., Tasiopoulou, E., Vidal, G. Zacharia, Z.C. (2021). Understanding teacher design practices for digital inquiry-based science learning: the case of Go-Lab, *Educational Technology Research & Development, 69*, 417-444.

Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences.

International Review of Research in Open and Distance Learning, 11, 57- 77.

Tee, M. Y., & Karney, D. (2010). Sharing and cultivating tacit knowledge in an online learning environment. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 5, 385-413

Ogunbase, A.O. (2016). Pedagogical design and pedagogical usability of web-based learning environments: Comparative cultural implications from Africa and Europe. *Dissertations in Interactive Technology*, 23. Retrieved from https://tampub.uta. fi/bitstream/handle/10024/98468/978-952-03-0050-0.pdf?sequence=1

Cho, M.-H., Shen, D., & Laffey, J. (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21, 297–316.

Huggett, Cindy (2018). Virtual Training Basics. ATD press, ISBN: 9781947308640

http://dx.doi.org/10.1109/ICeLeTE.2013.6644373

Publication Date: April 2018

Anderi E, Sherman L, Saymuah S, et al. [August 06, 2020] Learning Communities Engage Medical Students: A COVID-19 Virtual Conversation Series. Cureus 12[8]: e9593. DOI 10.7759/cureus.959