مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١٣)، العدد (٤)، ص ص ١٥٣٨-١٥٧١، (شوال ١٤٤١هـ، يونيو ٢٠٢٠م)

فاعلية برنامج قائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية

د. فهد بن سليم الحافظي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت (٦٠) طالباً من مجتمع الدراسة، (٣٠) طالب في المجموعة التجريبية، (٣٠) طالب في المجموعة الضابطة واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي – تصميم المجموعتين. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الدافعية. وحُللت بيانات أداتي الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية في مقرر التعليم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية، وكذلك أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج، العروض التشاركية، التحصيل، الدافعية.

The effectiveness of a program based on participatory presentations in the development of achievement and motivation for academic achievement among students of the educational technology at the Faculty of Education

Dr. Fahad Saleem Al-Hafdi
Professor of Assistant Education Technologies, College of Postgraduate Education
King Abdulaziz University

Abstract: The aim of this study was to identify the effectiveness of the program based on participatory presentations in the development of achievement and motivation for academic achievement among students of educational techniques at the Faculty of Education at the University of Jeddah. To achieve this, a random sample of (60) students was selected, (30) students in the study group, (30) students in the comparison group and followed the study semi-experimental approach - the design of the two groups. The study data were collected using the cognitive achievement test and the driving scale. The study data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the study revealed the existence of statistically significant 0,05) between the average scores of the study group and the comparison group in ≥differences at the level of (α the post-application of the achievement test and the motivation meter in the e-learning course in favor of the post-application of the students of the teaching techniques at the Faculty of Education, The results also indicated the effectiveness of the program in the development of achievement and motivation for academic achievement.

Keywords: The Effectiveness, Program, Participatory presentations, achievement, Motivation.

مقدمة

أدى التطور العلمي والتكنولوجي في مجال الحاسبات والاتصالات، والثورة الإلكترونية الهائلة في الآونة الأخيرة إلى ظهور العديد من البرامج والمستحدثات التكنولوجية، والتي أصبحت عملية الاستفادة منها في العملية التعليمية من الضروريات الهامة، من أجل مواكبة العصر الحالي والتكيف معه، بالإضافة إلى إيجاد حلول للكثير من الصعوبات التي تواجه المجال التعليمي، ويعد التعلم عبر الإنترنت من أهم تلك المستحدثات التي تساهم في تحسين عملية التعلم وتطورها بما يوفره من خدمات متعددة للمستفيدين.

تعتبر شبكة الإنترنت من أهم التطورات الحديثة للتواصل وتبادل العلم والمعرفة وتشارك الخبرات المختلفة بين الأشخاص دون التقيد بالمكان والزمن، فقد استحدثت شبكة الإنترنت أشكالاً جديدة من الاتصال والمشاركة والتفاعل مع الآخرين، من خلال استخدام أنظمة وبرامج رقمية متقدمة تساهم في عملية التواصل الاجتماعي، وبناء المجتمعات على شبكة الإنترنت، التي أصبحت تشكل أهمية كبيرة في حياة الكثيرين (خلف الله، ٢٠١٦).

توفر بيئة التعلم من خلال شبكة الإنترنت الحديثة أرض خصبة لنمو بيئة التعلم التشاركي وبناءها بشكل فعال، حيث توفر وجود النواحي الاجتماعية من خلال البرامج والأدوات المتاحة والتي تتسم بالتفاعلية، والتي يمكن استغلالها وتوظيفها على ضوء التعلم التشاركي حيث أن هذا النوع من التعلم قائم على تبادل المعارف والمعلومات بين مجموعة من المتعلمين يشتركون معاً في بناء المحتوى العلمي (Gewertz& Catherine, 2012).

تعتمد بيئة التعلم التشاركي في تحقيق أهدافها ووظائفها على مجموعة من الأدوات التي تستخدم عبر الإنترنت، وبدون تلك الأدوات لا يمكن لها أن تقوم بالأدوار التي يجب أن تقوم بها، وتلك الأدوات تساعد في تعلم المتعلمين من بعضهم البعض، في مجموعات صغيرة أو كبيرة ويشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك (Marguerita, 2002).

حيث يدعم التعلم التشاركي التواصل وتبادل المعارف والأفكار بين المستفيدين في إطار اجتماعي، ويعمل على تغيير أدوار أعضاء هيئة التدريس والطلبة عند استخدام خدماته وأدواته في العملية التعليمية، حيث أصبح لديهم الفرصة في بناء المحتوى العلمي، بالإضافة إلى والتعليق عليه، وكذلك نشره دون الحاجة للمتخصصين (فراونة، ٢٠١٢).

ولقد ظهرت تعريفات عديدة للتعلم التشاركي منها تعريف ستال وكوسشمان وشاترز (Stahl, koschmann & Suthers, 2006, 5) بأنه "علم من العلوم المعنية بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم جنباً إلى جنب بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أو التكنولوجيا، لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم مما يتيح عملية تبادل الأفكار والآراء والمعلومات".

وذكر كيتشي (Keachie, 2009) بأن التعلم التشاركي يمثل شكلاً من أشكال التعلم والذي يضم مجموعة من المتعلمين يعتمدون على بعضهم البعض ويتفاعلون في مجموعات صغيرة أو كبيرة من أجل تحقيق أهداف التعلم المشتركة.

كذلك يرى (خميس، ٢٠٠٣؛ زيتون، ٢٠٠٥)، أن أهمية مدخل التعلم التشاركي ترجع لعدة مميزات حيث أنه يساعد الطلبة في بناء أنشطتهم وتعلمهم، وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات من مصادر متنوعة واستخدامها في بحوثهم، كما يتميز التعلم التشاركي في إتاحة تواصل المتعلمين ومشاركتهم المعلومات وتنسيق الأنشطة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

ويُلخص (Graham & Balachander, 2008) أهم مزايا التعلم التشاركي فيذكر منها ما يلي:

١. يجعل المتعلم بؤرة اهتمام النظام حيث تعرض مساهماته، وبياناته، وتتيح له توليد المحتوى، وتعديله، ومراجعته، وتذييله.
٢. يتيح تقديم المحتوى في أنماط وأشكال متعددة تيسر للمتعلم اختيار المحتوى في النمط الذي يناسبه.
٣. يدعم فكرة إيجاد علاقة بين أكثر من متعلم معًا مما يساعد في بناء شبكة اتصال اجتماعية

ويذكر ثورموند و وامباك (Thurmond & Wambach, 2004)، ستريجبوس وكيرسشنر ومارتنز (Strijbos, Kirschner & Martens ,2004)، أن التعلم التشاركي من خلال تطبيقاته وأدواته يقدم للمتعلمين عدد متنوع من الفوائد التي تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة من عمليتي التعليم والتعلم منها على سبيل المثال: مساعدة المتعلمين على التفاعل والمشاركة والمناقشة والتعبير عن الآراء المختلفة، ويزيد من فرص تعاونهم للتعلم، كما يسهم تفاعل الطلبة مع زملائهم في بيئة التعلم التشاركية في إحداث التعلم المرغوب فيه، والذي يتم على شكل فريق عمل مكون من مجموعات متفاوتة العدد.

ويذكر فريري (Freire, 2008) أن التعلم التشاركي تكنولوجيا تستخدم لإنتاج وتوليد المعرفة في إطار اجتماعي بحيث يشتمل ذلك على ثلاثة خصائص رئيسية كما يلي:

١. التكنولوجيا: تتحول العملية التعليمية التشاركية من دفع المعلومات للمتعلمين إلى سحب المعلومات من المتعلمين وإعادة تقديمها إليهم مرة أخرى.
٢. المعرفة: يعتمد التعلم التشاركي على برامج مفتوحة تتيح الوصول إلى محتويات متنوعة يتم التعديل الدائم فيها مما ينتج عنه الوصول إلى كم وكيف أكبر من المحتويات والمعارف الإبداعية الجديدة.
٣. المستخدمين: يتحول المتعلم من مجرد مستهلك للمعلومات والمعارف إلى مستخدم نشط منظم ومبدع للمعارف المتنوعة المتاحة عبر التعلم التشاركي.

ويشير كل من (سرايا، ٢٠٠٩؛ الخليفة، ٢٠١١؛ الحلفاوي وباداود وزكي، ٢٠١٧؛ Anderson, 2007؛ Eteokleous, 2012)، إلى أن التعلم التشاركي يعتمد على ملامح تتبنى فكراً حديثاً في عمليتي التعليم والتعلم عبر الويب، ويمكن عرض هذه الملامح بما يلي:

١. العودة بالتعليم إلى جوانبه الإنسانية من خلال التغلب على فكرة تقديم المحتوى الإلكتروني بالاعتماد على الجانب التقني دون غيره، دون مراعاة العامل الإنساني، فالتعليم التشاركي من خلال الشبكات الاجتماعية يهتم بتنفيذ المحتوى الإلكتروني من خلال تشارك المجتمع التعليمي.
٢. توفر قدر كبير من التفاعلية مع المتعلم وتعطي الفرصة لإغناء تجربة المتعلم وزيادة فاعليتها من خلال واجهات تفاعل سهلة الاستخدام تتيح التفاعل مع محتويات متنوعة.
٣. تعطي الثقة للمتعلم فالمحتوى يبنيه المتعلم ويشارك مشاركة فعالة في بنائه، لذا فإن أحد أهم المبادئ هو إعطاء الثقة الكاملة للمتعلم للمساهمة في بناء.

يعد التعلم التشاركي من أهم الاستراتيجيات التي أثبتت أهميتها في العملية التعليمية حيث إنها توفر للمشاركين فرصة التعلم ومشاركة مصادر المعلومات، فضلاً عن إمكانية تبادل الخبرات فيما بينهم، حيث لا يقتصر الهدف الرئيس للتعلم التشاركي على اكتساب المعرفة ومشاركتها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى اكتساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة (عبد العاطي، ٢٠١٥)، بليس وريتبيرجر (Blees & Rittberger, 2009).

إن تطبيق التعلم عبر البيئة التشاركية له مجموعة من الإجراءات والآليات أشار لها زيتون (٢٠٠٥) في ستة مرحل هي:

١. مرحلة التهيؤ والتحفيز: وفيها يقوم المعلم بلفت انتباه المتعلمين نحو موضوع الدرس أو المشكلة التعليمية المراد إيجاد حلول لها.
٢. مرحلة توضيح المهام التشاركية: حيث يقوم المعلم بشرح المهام المطلوب إنجازها من المتعلمين وبالمعايير التي يحددها.
٣. المرحلة الانتقالية: من خلال هذه المرحلة يطلب من المتعلمين البدء في ممارسة المهام التشاركية.
٤. مرحلة عمل المجموعات والمتابعة: وفيها يقوم المتعلمون بإنجاز المهام المحددة لهم، ويقوم المعلم بعملية التوجيه وتفقد سير العمل.
٥. مرحلة المناقشة: مناقشة وتبادل النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المتعلمين.
٦. مرحلة نهاية المهام: تقديم التغذية الراجعة ومكافأة المهام المنجزة.

وفي نفس السياق؛ يتضح أن تنظيم المهام التعليمية من خلال المناقشات والحوارات بين المتعلمين يؤدي إلى بناء منتج تعليمي قائم على التشاركية والتفاعل الاجتماعي، حيث ينظم عمل كل عضو أو متعلم بهدف التعاون في المراحل المختلفة لإنتاج المادة العلمية المشتركة.

ولكي يتحقق جودة التعلم التشـــــاركي لابـد من مراعـاة مجموعـة من الشـــروط والاعتبـارات ذكرهـا (Eteokleous, 2012) بالآتي:

١. إنتاج المحتوى من قبل المتعلم فهو ليس مستقبل لما يقدمه النظام بقدر ما هو مشارك ومساهم في إنتاج محتواه وذلك من خلال مجموعة من عمليات التعلم التفاعلية.
٢. إتاحة الفرصة للمتعلم التقدم والتطور المستمر في تعلمه بناء نشاطه وتعاونه مع مجموعته
٣. أداء المتعلم وتطويره في جميع مراحل التعلم التشاركي ينبغي أن يكون هو محور الجودة.
٤. السماح للمتعلم بتخطيط تعلمه وبناء بيئاته الشخصية التي يتشارك فيها مع الآخرين دون الاعتماد على بيئات جاهزة مخططه سلفًا للمتعلم.
٥. أداء المتعلم ومنتجاته المختلفة عبر التعلم التشاركي من المحكات الرئيسية للحكم على المتعلم فما ينتجه ويطوره المتعلم.

ويعتمد التعلم التشاركي على العديد من النظريات التربوية، ومن أهمها النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليات التعلم حيث يتفاعل ويتشارك مع أقرانه في بناء معارفه وخبراته وأنشطته، وعلى ذلك فإن التعلم التشاركي يعتمد على مبادئ البنائية حيث تعمل معظم أدواته كالعروض التشاركية على فكرة التواصل الاجتماعي بين مجموعة من المتعلمين يتشاركون معًا في إنتاج معارفهم وخبراتهم بناء على مجموعة من المشكلات المرتبطة بالعالم الحقيقي (Grant. & Mims, 2009).

ويذكر خميس (٢٠٠٣)، أن النظريات البنائية ترتكز على عدة مبادئ أهمها: عدم تحديد المحتوى بشكل تفصيلي مسبقًا، تقديم المعلومات واستخدامها بشكل وظيفي، جعل المتعلم يفكر كما يفكر الخبير، بناء المعلومات بطريقة منعكسة فلا تقدم المعلومات مقدمًا للمتعلم وإنما تنعكس عليه من خلال استنتاجاته، تصميم البيئة التعليمية بشكل يساعد على بناء المعرفة وأخيرًا عدم تحديد تتابع عرض المحتوى بشكل صارم مقدمًا لان ذلك يمنع عملية البناء.

إن بناء برنامج قائم على العروض التشاركية يعتمد على التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين المتعلمين، ونظرًا لأن النظرية البنائية وما تتضمنه من نظريات للنشاط ترتكز على السياق الاجتماعي بين المتعلمين وتعطي تفسيرًا لكيفية تفاعل المتعلمين مع بعضهم من خلال وجود دوافع مشتركة؛ لذا فإن النظرية البنائية هي النظرية التي يمكن

الاستناد إليها في أي تفسيرات مرتبطة بتصميم نظم التعليم القائمة على بيئة التعلم التشاركية (الغول، ٢٠١٢).

ولقد اتجهت العديد من المؤتمرات إلى مناقشة استخدام التعلم التشاركي في عمليتي التعليم والتعلم، كونه خياراً مثالياً يسهم في رفع المستوى التحصيلي للطلاب من خلال تمكينهم من إدارة المحتوى العلمي، والتفاعل والتشارك مع الأقران ومن تلك المؤتمرات: المؤتمر الثاني والثلاثين للمنظمة العربية في القاهرة (٢٠١٢)، والمؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الرياض (٢٠١٣)، والمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي في لبنان (٢٠١٣)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الرياض (٢٠١٥)، والمؤتمر العشرون لجمعية الحاسبات السعودية في الرياض (٢٠١٥)، حيث تضمنت أهم التوصيات في تلك المؤتمرات بناء مجتمعات التعلم التشاركي، وتوظيفه بشكل فعال في العملية التعليمية بالإضافة إلى ضرورة التحول إلى التعلم الإلكتروني التشاركي باعتباره هدف تعليمي هام في بناء المناهج والبرامج التربوية.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على فاعلية استخدام التعلم التشاركي في تنمية التحصيل وبعض المهارات الأخرى المختلفة، حيث كشفت دراسة كيفين (Kevin, 2009)، عن أثر التعلم التشاركي في بيئات التعلم الافتراضية على مهارات حل المشكلات، وقد أظهرت النتائج بأن هناك اختلافات هامة بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة إلى استخدام التعلم التشاركي في البيئة التعليمية حيث أنه يخلق جواً تنافسياً يحفز على التفكير الناقد والإبداعي.

كما هدفت دراسة السيد (٢٠١٣)، إلى بناء نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركية عبر الإنترنت لتنمية التحصيل والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وجاءت النتائج دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه للقياس البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعلم التشاركي في تدريس المقررات الدراسية لما له من فوائد تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

واتجهت دراسة فاكوموجبون وبولاجي (Fakomogbon & Bolaji, 2017)، إلى الكشف عن أثر أنماط التعلم التشاركي على مستوى أداء الطلبة في بيئة تعليمية إلكترونية متنقلة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج الاختبار المعرفي لصالح القياس البعدي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أبرزها أهمية تضمين أنماط التعلم التشاركي في المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين عليها.

واهتمت دراسة الرحيلي (٢٠١٨)، إلى استقصاء فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التعليب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة، و توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات طالبات في تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية وخلصت الدراسة إلى التوصية بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئة التعلم التشاركية في تدريس مقررات التعليم العالي.

هذا وقد أشارت دراسة (Hanlon & Robertson, 2009)، إلى بعض تطبيقات التعلم التشاركي التي يمكن استخدامها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة ومن بين هذه التطبيقات أدوات مشاركة العروض على شبكة الإنترنت ومنها برامج (Slide share، Prezi).

وذكر الحلفاوي (٢٠٠٩)، أن مشاركة العروض أو الشرائح عبر الويب تعنى السماح للمتعلم بإنتاج العروض التقديمية التعليمية الخاصة به وإتاحتها عبر الويب لعدد متنوع من المتعلمين وإتاحة نوعًا من النقاش حول هذه العروض والتفاعل معها وتشجيع متعلمين آخرين على نشر عروضهم المرتبطة بنفس موضوع المشاركة الأساسية.

ويعتبر الموقع الشهير (Prezi)، من أشهر المواقع التي تتيح مشاركة العروض حيث يعمل كمستضيف للعروض المتنوعة للراغبين في مشاركتها عبر الويب ويتيح لكل متعلم تحميل العروض التي يرغبها عبر الموقع وإضافة تعليقات وشروح مختلفة حول هذه العروض بالإضافة إلى إمكانية الإنتاج الفوري للعروض من خلال الموقع ومن ثم نشرها عبر الموقع بعد ذلك، مما يجعل المتعلمين يتشاركون معًا بفاعلية في بناء موضوعات التعلم الخاصة بهم واتباع طرق غير خطية في التفكير (العطيوي، ٢٠١٦)، (Pack, 2014).

وقد أشار الديروشي وسرحان (٢٠١٨)، نقلاً عن (Laufer, Halacsy & Fischer, 2011) إلى أن أهمية البرنامج تكمن في تفعيل استخدام الخرائط البصرية، وتمكينه من التكبير والتصغير والتنقل داخل المحتوى بديناميكية عالية، كما يتيح إمكانية إنشاء العروض وتنظيمها ومشاركتها عن طريق الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي، مما يتيح فرصة أكبر للطلبة للتعاون خلال عمل عروضهم أو التواصل مع أساتذتهم.

ويذكر ستراسير (Strasser, 2014)، أن برنامج بريزي يوظف أثناء المحاضرات، كما يمكن الطلبة من إنشاء العروض التفاعلية سواء الفردية أوالجماعية والتي تساهم في التعلم من خلال البيئة التشاركية، وفي نفس السياق؛ أكد كل من بيرون وستيرنس (Perron & Stearns, 2011)، إلى أن برنامج بريزي يساعد في تعزيز التعاون بين الطلبة في المشاريع المشتركة ومن المتوقع أن يكون أحد الأدوات الهامة لتعزيز قاعدة المعرفة في العمل الاجتماعي.

ويمكن استخدام أدوات البرنامج في تحقيق التعلم التشاركي، ومن أهم تلك الأدوات التحكم في تحديد المهام لأعضاء المجموعة من خلال اختيار مهمة كل عضو في استخدامه للبرنامج فيمكن جعل العضو يشاهد العرض فقط، وآخر يحرر، وعضو آخر يعلق، أيضاً التعاون على الإنترنت للمشاركة في تحرير وتقديم العروض، وإمكانية دعوة مشاركين آخرين لتحرير عرض بريزي من خلال إرسال رابط العرض، يستطيع المتعلم تحميل نسخة للحاسب واستخدام البرنامج بدون اتصال في الإنترنت مما يسهل عملية التعلم التشاركي، تشغيل البرنامج على شكل تطبيق في الأجهزة الذكية، تخزين العرض على الإنترنت بمعنى أي تغيير أو تعديل في العرض يكون متاح على الفور للمشاهدة (Chicioreanu, 2010).

وتأسيساً على هذه المزايا اتجهت عديد من الدراسات نحو بحث سبل توظيف برنامج بريزي في المواقف التعليمية المختلفة، وفي هذا الإطار كانت دراسة بيندير وبول (Bender & Bull, 2012) في أمريكا، التي هدفت إلى قياس أثر استخدام نموذج عرض الوسائط المتعددة غير الخطي ببرنامج بريزي على اتجاهات ومواقف طلاب المدرسة المتوسطة نحو تعلم مادة العلوم، وتوصلت أهم النتائج إلى فاعلية برنامج بريزي في مساعدة الطلاب على استيعاب المصطلحات والمفاهيم العلمية المتنوعة، وإلى امتلاك الطلبة لاتجاهات ومواقف إيجابية نحوه.

كذلك كانت دراسة دافي، جيوراندل، كيسي وميلون (Duffy, Guerandel, Casey & Malone, 2015) التي اتجهت نحو تجريب استخدام تقنية بريزي، وقد تم استخدامه لتقديم محاضرات في مقرر الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن (٩٦٪) من الطلبة يعدون أن بريزي أكثر جاذبية وفائدة من الأنماط الأخرى المستخدمة في تقديم المحاضرات.

وأيضاً دراسة العطيوي (٢٠١٦)، التي سعت إلى قياس فاعلية استخدام برنامج بريزي في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر طرق تدريس خاصة، مقارنة بالطريقة الاعتيادية وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة إلى تفعيل برنامج العروض التشاركية بريزي في المقررات الدراسية.

واستهدفت دراسة الديروشي وسرحان (٢٠١٨)، فقد هدفت إلى التعرّف على أثر استخدام برنامج (prezi) المدعم بالوسائط التعليمية على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو البرنامج لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي بين المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما تبيّن ارتفاع مستوى اتجاهاتهم نحو برنامج بريزي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام برنامج بريزي في التدريس الجامعي.

وللتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب مع المجتمع واطلاعه على معارفهم ولذلك يحظى باهتمام واسع من التربويين؛ لأنه أحد الأهداف الرئيسية لأي نظام تعليمي، وذلك بهدف إكساب المتعلمين المعارف المرتبطة بموضوعات التعلم، وأدوات التعلم التشاركي أحد الأنظمة التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين وهو ما أكدته الدراسات التي اهتمت بقياس أثر التعلم التشاركي في تنمية التحصيل (حسين، ٢٠١٦).

حيث أشارت دراسة الغول (٢٠١٢)، أن البرامج التدريبية الإلكترونية القائمة على التعلم التشاركي لها دور كبير في ارتفاع الجانب المعرفي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، حيث أظهرت النتائج ارتفاع أداء المجموعة في الاختبار البعدي للجانب المعرفي.

كذلك تذكر دراسة عبدالقادر (٢٠١٦)، أن التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب ساهم في زيادة معدلات التحصيل من خلال ممارسة الأنشطة التشاركية بين المتعلمين حيث أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

وفي إطار العلاقة بين التعلم التشاركي والتحصيل المعرفي فإن التعلم التشاركي من خلال أداة العروض التشاركية تساعد في تطوير النظام المعرفي لدى المتعلم وتجعله قادراً على استيعاب المعارف المتنوعة، وذلك من خلال قدرتها على إحداث عمليات التواصل الاجتماعي والتشارك في بناء المعارف، وتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلم، وتعزيز الدوافع الفردية وتحسين مشاركة المتعلم ضمن عمليات التعلم، وعرض المعارف والمعلومات في أنماط وأشكال متنوعة وكلها من الأمور التي تيسر عمليات التحصيل العلمي، وهو ما يشكل في النهاية مجموعة عمليات محفزة للتحصيل (Redecker & et.al, 2009).

ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة (Petri & Govern, 2004, 55).

وذكر الزيات (١٩٩٦)، أن أهمية الدافعية من الوجهة التربوية تكمن في كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تكمن أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية ما أشار إليه كروجر (Kruger,. 2006)، كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

وفي هذا الإطار يذكر جوتفريد (Gottfried, 1994)، أن الدافعية للإنجاز يعبر عن الاستعداد لأداء الأعمال الصعبة واستمتاع المتعلم بعملية التعلم، والتطلع إلى كل ما هو جديد، وحب المثابرة حيث تلعب الدوافع دورًا أساسيًا في توجيه الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الفرد أو الجماعة وخاصة في المجال التربوي، حيث تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية المسئولة عن تحريك السلوك الإنساني في التعليم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي.

وفي سياق الحديث عن تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي بواسطة التعلم القائم على البيئة التشاركية فإنه يمكن الانطلاق مما ذكره كيلر (Keller, 1983)، حينما أشار إلى أن التفاعل والتشارك بين المتعلمين يعزز من دافعيتهم واكتساب المعرفة، ولأن التشارك والتفاعل هو أحد الخصائص الرئيسية لبيئة التعلم التشاركية التي تدفع المتعلم نحو المشاركة بشكل فعال في المواقف التعليمية، والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف؛ لذا فإن ناتج ذلك هو انعكاس مباشر على تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلم، ونظرًا لأن تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي تتطلب الاعتماد على وسائل وأدوات تكنولوجية تحث المتعلم على أن يكون في موقف إيجابي نشط، وألا يكون سلبي أو مجرد مستقبل فإنه يمكن القول أن دافعية الإنجاز ببيئات التعلم التشاركية أمرًا مسلمًا به، وذلك لأن من بين شروط التعلم باستخدام هذه البيئات أن يكون المتعلم إيجابي ومشارك في بناء المعرفة، ويتحمل مسؤولية تعلمه (أبو موتة وزكي، ٢٠١٢).

وهناك عدد من الدراسات التي تؤكد فاعلية التعلم التشاركي في تنمية الدافعية منها: دراسة كورتيس ولوينز (Curtis & Lawson, 2001) التي هدفت إلى الكشف عن تأثيرات التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة، وكان من أهم النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت نتائج بشكل أكبر من المجموعة الضابطة لدوافع التعلم لمقرر العلوم باستخدام التعلم التشاركي عبر الويب.

وتناولت دراسة تساي (Tsai, 2010)، فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في تنمية الإنجاز الأكاديمي لطلاب جامعة العلوم والتكنولوجيا والجامعة الأكاديمية في تايوان حيث حقق الطلاب معدلات إنجاز أكثر ارتفاعًا من الطلاب الذين لم يستخدموا التعلم التشاركي في عملية التعلم.

واستهدفت دراسة حجاز ومهدي (٢٠١٦)، إلى استقصاء فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية لدى الطالبات.

يلاحظ من خلال العرض السابق أنه بالرغم من أن الدراسات التربوية أكدت أهمية التعلم التشاركي في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو الإنجاز لدى المتعلمين، وما يتعلق بالخصائص والمزايا والإمكانيات التي يمتاز بها هذا النوع من التعلم القائم على التشارك والتفاعل بين الطلبة، إلا أن هذا التركيز تم توجيهه إلى أدوات محددة من أدوات التعلم التشاركي مثل المدونات والفيسبوك والويكي وغيرها، وبالتالي نجد ندرة في الدراسات المتعلقة باستخدام برامج العروض التشاركية على –حد علم الباحث– أيضاً ما تواجهه النظم التعليمية التقليدية وعدم كفايتها بصفة عامة من تحديات كبيرة في بناء نوع من التواصل والتفاعل والتشارك الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى وجود عقبات في تقديم الدعم اللازم للمتعلمين وضعف المستوى العام لديهم،

هو ما دفع الباحث نحو دراسة توظيف أدوات العروض التشاركية من خلال برنامج (Prezi) الذي قد يكون له أثر في التغلب على هذه التحديات.

ومن هنا أتت الدراسة الحالية لتستقصي فاعلية برنامج قائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

مشكلة الدراسة

يعد التعليم الجامعي من الركائز الأساسية في إنتاج وتوليد المعرفة ونشرها وتطبيقها والتي تساهم في بناء المجتمع المعرفي المثقف، وما يشهده العالم اليوم من ثورة تقنية هائلة هو من نتاجات التعليم، وبما أن الجامعة تعتبر معقلاً للفكر الإنساني، ومرشداً لطريق التقدم المعرفي والتقني في المجتمع المعاصر، لذلك فإن نجاحها يتوقف على مستوى استجابتها لمستجدات ومستحدثات اليوم وغداً من متغيرات تحيط بجميع شؤون الحياة، ومن أهم هذه المتغيرات الطفرة التقنية والمعلوماتية.

ويؤكد كلاً من (حبيشي، ٢٠١٢؛ الباتع، ٢٠١٥؛ الحافظي، ٢٠١٧) أن التوجه الحديث لتكنولوجيا التعليم والمرتكز على التعلم الإلكتروني النشط والتشارك الذي يقوم على مصادر التعلم الإلكتروني وعملياتها وأدوات الويب المتقدمة؛ أدى إلى الحاجة لاستراتيجيات التعلم التشاركي التي تهتم بتوظيف مهام بناء المعرفة، حيث يمثل التعلم الإلكتروني التشاركي الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني وهو أسلوب للتعلم باستخدام الحاسب الإنترنت، حيث يعمل المتعلمون في مجموعات لبناء معرفة جديدة لتحقيق هدف مشترك.

ومن ممارسة الباحث للعملية التدريسية؛ فإن هناك العديد من المقررات الدراسية في تحتاج إلى طرق غير تقليدية في تدريسها ومن بين تلك المقررات مقرر التعليم الإلكتروني الذي يواجه بعض التحديات مثل قلة الوقت المخصص لتدريسه مما ينتج عنه ضعف للتفاعل مع المعلم وللتفاعل بين المتعلمين، بالإضافة إلى كثرة وتنوع موضوعات التعلم داخل المقرر والتي تحتاج إلى التعاون بين المتعلمين في تنفيذ المهام المرتبطة بدارسة هذه الموضوعات هذا فضلاً عن احتواء المقرر على عديد من الموضوعات المستحدثة مثل التعلم الافتراضي وبيئة التعلم عبر الشبكات والتعليم المدمج ونظم إدارة التعلم وشبكات التواصل الاجتماعية والمستودعات الرقمية وهي موضوعات تحتاج كثير من التشارك والتعاون في بيان كيفية توظيفها بالمواقف التعليمية المتنوعة، كذلك تتفق طبيعة محتوى مقرر التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على الوسائط المتعددة مع طبيعة التعلم التشاركي الذي يهتم بهذه الوسائط مثل برامج مشاركة العروض (prezi)، مما يجعل بناء نظام تعليم إلكتروني قائم العروض التشاركية لتقديم محتويات مقرر التعليم الإلكتروني من الأمور التي تستحق البحث والدراسة، والتي قد تساعد في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

تتمحور الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

٢. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

٤. ما العلاقة بين مقدار النمو في التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة جدة؟

وقد ضعت الفرضيات الآتية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت (العروض التشاركية)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت (العروض التقديمية)، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت (العروض التشاركية)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت (العروض التقديمية)، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين مقدار النمو في التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي في مقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. إعداد برنامج قائم على العروض التشاركية لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

٢. قياس فاعلية البرنامج القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

٣. قياس فاعلية البرنامج القائم على العروض التشاركية في تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

٤. تحديد العلاقة بين مقدار النمو في التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالآتي:

١. الإفادة من بناء البرنامج القائم على العروض التشاركية على مستوى التعليم الجامعي، من خلال استحداث بيئات تعلم حديثة تعتمد على التشاركية.

٢. توجيه القائمين على عملية التدريس إلى الاستفادة من بيئة التعلم التشاركية، لزيادة دافعية الطلاب نحو عملية التعلم من خلال أدوات التفاعل الاجتماعي.

٣. إمكانية مساهمة نتائج الدراسة في التخطيط المستقبلي لبناء المناهج وتطوير طرق التدريس التي تعزز اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

٤. تسليط الضوء على أهمية استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني التشاركية، التي تعزز من قدرات الطلبة في تعلم المهارات المتنوعة.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: البرنامج القائم على العروض التشاركية (برنامج بريزي) في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي في مقرر التعليم الإلكتروني.

المحددات البشرية: طلاب مرحلة البكالوريوس تخصص تقنيات التعليم.

المحددات المكانية: كلية التربية بجامعة جدة في مدينة جدة.

المحددات الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م).

مصطلحات الدراسة

الفاعلية Interactivity: عرفها كلٌ من شـــحاته والنجار (٢٠٠٣، ٢٣٠) بأنها: "الأثر المتوقع حدوثه خلال المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة".

وتعرف إجرائياً بأنها: مقدار الأثر الذي يحدثه استخدام البرنامج القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي في مقرر نظم التعليم الإلكتروني لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية.

البرنامج Program: يعرف على أنه: "خطوات منهجية ذات قواعد تجريبية، تهدف إلى تكوين نظام يتم من خلاله عرض مجموعة من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالأنشطة المناسبة لضمان نجاح البرنامج" (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٤٣).

ويعرف إجرائياً بأنه: نظام تعليمي يتكون من مجموعة من الخطوات العلمية، التي تساعد الطلاب على اكتساب مجموعة من الجوانب المعرفية المرتبطة بمقرر نظم التعليم الإلكتروني وتنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

العروض التشاركية Participation Presentations: تعرف إجرائياً بأنها: برامج تتيح للمتعلم تحميل العروض المرتبطة بمقرر نظم التعليم الإلكتروني وإضافة تعليقات وشروح مختلفة حول هذه العروض، بالإضافة إلى إمكانية التحرير والإنتاج الفورى للعروض من خلال الموقع ومن ثم نشرها عبر الموقع بعد ذلك، مما يجعل المتعلمين يتشاركون معًا بفاعلية في بناء موضوعات التعلم الخاصة بهم.

التحصيل Achievement: عرفه صادق (٢٠٠٣، ١٥٣) بأنه "هو مقدار استيعاب التلاميذ للمفاهيم العلمية والمعلومات التي تم اكتسابها من خلال التعلم".

ويعرف إجرائياً بأنه: مقدار ما اكتسبه المتعلم من الحقائق والمفاهيم والمعارف والتعميمات والنظريات عند دراسته مقرر نظم التعليم الإلكتروني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض الدراسة.

الدافعية للإنجاز الأكاديمي Academic Achievement Motivation: تعرف بأنها " سعي المتعلم نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على التحديات والصعوبات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، ٢٠٠٦، ١٧).

وتعرف إجرائيًا بأنها رغبة المتعلم واستعداده لبذل مزيد من الجهد والعطاء لإنجاز المهام التعليمية والحرص على تحقيق ما يُطلب منه بدقة وبسرعة وبأقل قدر من الجهد، وتقاس باستخدام المقياس المعد لذلك.

منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات شبه التجريبية، واعتمد فيها على التصميم ذو المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١- المتغير المستقل: برنامج قائم على العروض التشاركية.

٢- المتغيران التابعان: التحصيل المعرفي لموضوعات مقرر التعليم الإلكتروني، وتم قياسه من خلال أداة الاختبار التحصيلي المعد لذلك، والدافعية للإنجاز الأكاديمي، وتم قياسها من خلال أداة المقياس المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب تخصص تقنيات التعليم لمرحلة البكالوريوس في جامعة جدة في مدينة جدة للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م)، والبالغ عددهم (٨٠) طالباً، حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل في جامعة جدة.

عينة الدراسة

تقتصر عينة الدراسة على عينة متيسرة من طلاب بكالوريوس تقنيات التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً يدرسون مقرر التعلم الإلكتروني؛ تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين منهم (٣٠) طالب يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٠) يمثلون المجموعة الضابطة.

تصميم البرنامج

لإعداد البرنامج التعليمي قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي وخاصة فيما يتناول نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم نظام للتعليم الإلكتروني قائم على العروض التشاركية، وقد تبنت الدراسة نموذج التصميم العام (ADDIE) الذي يُعتبر النموذج الرئيسي الذي اتبعته معظم نماذج التصميم التعليمي في بناء هياكلها نظراُ لشمولية النموذج وتغطيته للمراحل التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم البرنامج التعليمي، كما تم التأكد من فاعلية تطبيقه في عديد من المواقف التعليمية المتنوعة عبر البيئة الإلكترونية التشاركية (Peterson, 2003)، ويتضمن النموذج المراحل الآتية:

مرحلة التحليل: في هذه المرحلة تم تحليل المشكلة والحاجات التي تتمثل في كثرة وتنوع موضوعات التعلم داخل مقرر التعليم الإلكتروني واحتوائه على موضوعات متقدمة ومستحدثة تتطلب كثير من التشارك والتعاون بين المتعلمين لبيان كيفية توظيفها بالمواقف التعليمية المتنوعة، كما تم تحليل خصائص الطلاب حيث تمثل عينة الدراسة الحالية طلاب مرحلة البكالوريوس الذين يدرسون مقرر التعليم الإلكتروني بكلية التربية في جامعة جدة للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، كما يوجد بين الطلاب تجانس من حيث النضج الفكري والمهارى اتضح من خلال التقارب الملحوظ في مستوياتهم الدراسية، وتحليل البيئة التعليمية حيث تتوافر أجهزة الحاسب والهواتف النقالة وخدمة الإنترنت.

مرحلة التصميم: في هذه المرحلة تم تحديد الأهداف, وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة تم عند صياغة أهداف البرنامج اشتقاقها من المصادر المختلفة والمتمثلة في فلسفة المجتمع وحاجاته, وفلسفة التربية, وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم وميولهم وخصائص المرحلة العمرية وكذلك طبيعة عملية التعلم, وتمثل الهدف التعليمي الرئيس للبرنامج في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي، وعلى ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها قام الباحث بتحديد المحتوى العلمي الخاص بهذه الأهداف وذلك بالاستعانة بالتوصيف المعتمد لمقرر التعليم الإلكتروني، حيث تم تنظيم

المحتوى في أربع موضوعات يندرج تحت مظلة كل درس مجموعة من المعارف ذات الصلة به, وذلك على النحو الآتي:

الموضوع الأول: التعلم الإلكتروني ويشمل: (مفهومه – مميزاته وعيوبه – أسسه – صعوباته مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني– متطلبات تطبيقه في المجتمع العربي).

الموضوع الثاني: أنظمة الشبكات وبيئات التعلم الإلكتروني ويشمل: (بيئات التعلم الإلكتروني – مستويات بيئات التعلم الإلكتروني – دور المعلم في بيئات التعلم الإلكتروني).

الموضوع الثالث: الواقع الافتراضي ويشمل: (مفهومه – مميزاته وعيوبه – الجامعات الافتراضية – الفصول الافتراضية).

الموضوع الرابع: التعليم المدمج ويشمل: (مفهومه – مميزاته وعيوبه – تحدياته – طرق التعليم لتطبيق التعليم المدمج).

وتم في هذه المرحلة أيضاً تحديد العديد من استراتيجيات التدريس ونماذجه الحديثة والمتمثلة في استراتيجية التعلم التشاركي, واستراتيجية الاستكشاف، واستراتيجية الاستقصاء واستراتيجية حل المشكلات إبداعياً، ونموذج التعلم التعاوني، ونموذج التعلم التوليدي.

وكذلك تحديد التقنيات التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التعليمي فقد استخدم العرض التقديمي (Prezi), ومقاطع الفيديو, والصور التوضيحية, والأفلام التعليمية. بالإضافة إلى الاستفادة من الوسائل التعليمية التقليدية, ممثلة في السبورة, وأوراق العمل المطبوعة، وقد تضمن البرنامج التعليمي تحديد مجموعة من الأنشطة المنوط بالطلاب القيام بها, وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف، وتحديد بعض المعلومات الإثرائية الإضافية لموضوعات البرنامج التعليمي, التي يمكن الرجوع إليها, للتعمق في جوانب معينة من البرنامج وللاستزادة المعرفية.

تصميم التفاعلات الاجتماعية: يتضمن نظام التعلم القائم على العروض التشاركية باستخدام برنامج بريزي أنماط متعددة للتفاعل كتفاعل الطالب مع الطالب من خلال مشاهدة التعليقات والتشارك في المهام التعليمية والأنشطة، وتفاعل الطالب مع المحتوى بحيث يمكن للطالب استعراض محتويات العرض التشاركي الغني بالوسائط المتعددة وقدرته على إضافة المحتويات والحذف والتعديل، وأيضاً تفاعل الطالب مع المعلم من خلال أدوات التعليق ومتابعة المهام من خلال الدخول على البرنامج ومشاهدة الإضافات، كما يمكن تفاعل الطالب مع واجهة البرنامج التفاعلية والمتمثلة في التكبير والتصغير والإبحار والانتقال بين شرائح العرض والروابط الإثرائية.

مرحلة التطوير: من خلال هذه المرحلة تم إنتاج المحتوى الإلكتروني بالاعتماد على المحتويات التعليمية الخاصة بمقرر التعليم الإلكتروني، وقد تنوعت أنماط المحتوى الإلكتروني فقد جاء بعضها على شكل محتويات نصية وبعضها على شكل صور، ومقاطع فيديو، بالإضافة إلى ملفات عروض متنوعة.

مرحلة التنفيذ: في هذه المرحلة تم إنشاء العرض التشاركي باستخدام برنامج بريزي، وتم ترتيب العناصر التعليمية حيث يبدأ البرنامج بالموضوعات المراد إكسابها للطلاب، حيث يشتمل كل موضع على الأهداف والمحتوى واستراتيجية التدريس والأنشطة الصفية والغير صفية بالإضافة إلى الروابط الإثرائية والتقويم، كما تم إتاحة الصلاحية للطلاب للدخول على البرنامج والمشاركة فيه من حيث التعديل والإضافة والحذف رابط البرنامج:
https://prezi.com/view/XhQXc6eVGhHIb9THVVVS/

المهام التعليمية: تم تحديد المهام التعليمية التشاركية بالاعتماد على التنظيمات والخطوات التي ذكرها زيتون (٢٠٠٥)، وهي:

مرحلة التهيؤ والتحفيز: وفيها قام الباحث بلفت انتباه المتعلمين نحو أهمية دراسة موضوعات المقرر باستخدام برنامج بريزي لما يوفره من مميزات تثري عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي.

مرحلة توضيح المهام التشاركية: حيث تم شرح المهام المطلوب إنجازها من المتعلمين والمتمثلة في إنشاء حساب في برنامج بريزي، إرسال دعوة للمتعلمين عبر البريد الإلكتروني لإعطائهم رابط البرنامج على الإنترنت والسماح لهم بالتعليق والتصفح والتحرير، وتقيم المتعلمون على شكل مجموعات تعاونية، كل مجموعة لها مهام محددة.

المرحلة الانتقالية: ويطلب من المتعلمين البدء في ممارسة المهام التشاركية كإضافة المحتوى العلمي للمقرر وإدراج الوسائط المتعددة كالنصوص ومقاطع الصوت والفيديو والروابط والملفات المتنوعة، وتبادل الأفكار والآراء من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض.

مرحلة عمل المجموعات والمتابعة: وفيها يقوم المتعلمون بإنجاز المهام المحددة لهم بطريقة فردية أو تشاركية، ويقوم الباحث بعملية التوجيه وتفقد سير العمل من خلال متابعة ما تم إنجازه باستعراض البرنامج على شبكة الإنترنت.

مرحلة المناقشة: مناقشة وتبادل النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المتعلمين، حيث يقوم المتعلمون بتقييم أعمال بعضهم البعض والعمل في شكل مجموعات

مرحلة نهاية المهام: تقديم التغذية الراجعة من قبل الباحث ومن المتعلمين أنفسهم ومكافأة المهام المنجزة من قبل المجموعات.

مرحلة التقويم: تهدف عملية التقويم إلى التأكد من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلاب، إضافة إلى مساهمتها في قياس أنماط السلوك التي حددتها الأهداف، وتعريف الطالب بالمستوى الذي وصل إليه. وتتمثل المراحل التقويمية في الآتي:

- **التقويم القبلي:** ويجُرى قبل تطبيق كل موضوع من البرنامج التعليمي، بغية التعرف على درجة امتلاك الطلاب لمعارف المقرر لديهم.
- **التقويم المرحلي (ملاحظة الأداء العملي):** وهو مصاحب للبرنامج في مراحله المختلفة لتقويم أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة لهم، التي تمكن المتعلم من تصحيح المسار وبلوغ الأهداف الموضوعية. ومن الأدوات التي استخدمت في ذلك الأسئلة التي تعقب كل موضوع، والتكاليف البحثية.
- **التقويم البعدي:** يعد بمثابة التقييم النهائي, الذي يتم بعد الانتهاء من دراسة كل موضوع ويمكن من خلاله تحديد درجة التحسن والتقدم, الذي طرأ على أداء الطلاب بعد دراستهم للموضوعات التعليمية, وبالتالي يمكن الحكم على درجة فعالية البرنامج التعليمي الذي تم تطبيقه.

أداتا الدراسة

١- اختبار التحصيل المعرفي: إعداد اختبار التحصيل المعرفي مقرر التعليم الإلكتروني وفقاً للخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف اختبار التحصيل المعرفي إلى التعرف على اكتساب طلاب بكالوريوس تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة للمحتوى المعرفي المرتبط بموضوعات مقرر تقنيات التعليم قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده.

ب- **تحديد موضوعات الاختبار:** تمثلت موضوعات الاختبار في المحاور الرئيسة الأربع الآتية وهي (التعليم الإلكتروني، أنظمة الشبكات وبيئات التعليم الإلكتروني، الواقع الافتراضي، التعليم المدمج) والمعارف المرتبطة بكل محور.

ج- **صياغة فقرات الاختبار:** تم صياغة فقرات الاختبار بصورة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد حيث تلى كل عبارة أربعة بدائل يختار الطالب بديلاً واحداً من بينها هو البديل الصواب وعددها (١٥) سؤال، وأيضاُ أسئلة الصواب والخطأ وعددها (١٥) سؤال وأخيراً أسئلة المزاوجة وعددها (١٠) أسئلة. وقد روعي في صياغة فقرات الاختبار الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها عند صياغة الفقرات الموضوعية، كما تم كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض.

- **الصدق الظاهري للاختبار**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وصل عددهم إلى (١١) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، وقد وضعت بعض الملاحظات وقدمت بعض المقترحات من قبلهم على فقرات الاختبار من الناحية التربوية والعلمية. وقد استفاد الباحث من الآراء والملاحظات التي أبداها ودونها المحكمين، وتم تعديل بعض الفقرات حتى ظهر الاختبار في نسخته النهائية.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار والتي تضمنت (٤٠) فقرة بعد تنفيذ التعديلات المقترحة من الأساتذة المحكمين على (٢٠) طالب من طلاب تقنيات التعليم خارج عينة الدراسة وذلك بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار، حيث وجد أن معامل السهولة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (٠,٣٠ – ٠,٧٩)، وأن معامل الصعوبة تراوح بين (٠,٢٢٠– ٠,٧٢)، وبالتالي فإن جميع فقرات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد (علام، ٢٠٠٦)، بعد ذلك تم حساب تباين فقرات الاختبار لمعرفة القدرة التميزية لكل فقرة، واتضح أن جميع الفقرات تراوحت بين (٠,٤٠–٠,٦٠)، وتقع أيضاً ضمن النطاق المحدد (عودة، ٢٠٠٢)، وقد تبين من خلال التجربة أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطلاب الإجابة عن جميع فقرات الاختبار (٤٥) دقيقة، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجة ونصف) لكل فقرة من فقرات سؤال الصواب والخطأ بمجموع (٢٢,٥) درجة، و(درجة ونصف) لكل فقرة من فقرات سؤال الاختيار من متعدد بمجموع (٢٢,٥) درجة، و(درجة ونصف) لكل فقرة من فقرات سؤال المزواجة بمجموع (١٥) درجة، وهكذا أضحى الاختبار يضم (٤٠) سؤالاً، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٦٠) درجة، والدرجة الصغرى صفراً.
- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار**: تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠) طالب من طلاب تقنيات التعليم من خارج عينة الدراسة، ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية، وذلك لتوضيح قوة الارتباط بين درجات كل سؤال مع الدرجة الكلية الاختبار الذي تنتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية يساوي (٠,٨٨٧)، حيث تعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.01$)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي) أبو النصر، ٢٠٠٤).

الثبات للاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار, قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest), لغرض التحقق من ثبات اختبار التحصيل المعرفي، حيث تم تطبيق الاختبار على طلاب التجربة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٢٠) طالب من طلاب تقنيات التعليم خارج عينة الدراسة، ثم أعُيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين على نفس العينة والظروف، وتم حساب معامل الارتباط سبيرمان (**Spearman**)، بين الدرجات المحصلة

في المرتين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٢)، وهي قيمة ثبات مرتفعة ومقبولة تدفع نحو الثقة في تطبيق الاختبار بما يحقق أهداف الدراسة (Cohen, Mannion& Morrisonn, 2005)، وتم أيضاً حساب قيمة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، وذلك لنفس طلاب العينة الاستطلاعية وجاءت النتيجة (٠,٨٨)، وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول، وهكذا أصبح الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق في تجربة الدراسة الأساسية (Jackson, 2006).

٢- مقياس الدافعية للإنجاز: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد المقياس بعد قيامه بالآتي:

- مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة.
- الاطلاع على عدد من المقاييس ذات العلاقة، كدراسة (خليفة، ٢٠٠٦؛ أبو مؤتة وزكي، ٢٠١٢؛ الرحيلي، ٢٠١٨؛ Lepper, Corpus& Iyengar, 2005؛ Rouse, 2013؛ Urrutia, 2014).
- وتم استخدام مقياس ثلاثي لتقدير درجة استجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس وهي (أوافق، محايد، غير موافق)، حيث أعطيت أوافق (٣) درجات، محايد (٢) درجة، غير موافق (١) درجة.

وتم إعداد مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً للخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس**: يهدف المقياس إلى قياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة جدة قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده.

ب- **تحديد مجالات المقياس**: تمثلت مجالات المقياس في (٦) مجالات رئيسة هي: الشعور بالمسؤولية، المثابرة، مستوى الطموح، تقدير أهمية الوقت، الاستمتاع بممارسات التعلم والتخطيط للمستقبل.

ج- **صياغة فقرات المقياس**: تم صياغة مفردات المقياس والتأكد من الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها عند صياغة مفرداته، كما تم كتابة التعليمات الخاصة به وكيفية الاستجابة لمفرداته في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته المبدئية (٢٤) مفردة، حيث اشتمل كل مجال على (٤) مفردات موزعة بالتساوي (إيجابية وسلبية).

- **الصدق الظاهري للمقياس**: تم التأكد من صدق المقياس في نسخته الأولية بعرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١١) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم, وطلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات المقياس من حيث مناسبته لأهداف الدراسة, وانتماء الفقرة للمجال, ووضوحها اللغوي، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات وإعادة صياغة بعض الفقرات.

- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة والبالغ عددهم (٢٠) طالب، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجال الوارد فيه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات المقياس بين (٠,٧٦) و (٠,٨٤)، حيث تعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.01$)، مما يدل على مناسبته للتطبيق (العساف، ٢٠٠٦).
- **الثبات للمقياس:** من خلال تطبيق معامل الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) للعينة الاستطلاعية، تم حساب قيم معاملات الثبات للبطاقة وجاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٧٩-٠,٨٦)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية البطاقة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها (علام، ٢٠٠٦).

الأساليب المستخدمة في الدراسة

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي، وإيجاد قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين المعتمدين.
- معامل ارتباط سبيرمان لحساب الثبات
- معامل آلفا كرونباخ لحساب الثبات
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية.
- مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير التجريبي.
- معادلة الكسب لبلاك لقياس فاعلية المتغير التجريبي.

إجراءات الدراسة: تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت محاور الدراسة، بهدف تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها.
٢. تحديد عينة الدراسة، تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب تم اختيارهم من بين عدد (٨٠) وتم توزيع الطلاب على مجموعتين المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة التي تدرس من خلال برنامج باوربوينت والمجموعة الثانية وهي المجموعة التجريبية والتي تدرس من خلال برنامج بريزي.
٣. تحديد منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي.
٤. إعداد مواد الدراسة وأدواتها في ضوء تلك القراءات.

٥. عرض مواد الدراسة وأدواتها على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وتعديلها في ضوء توجيهاتهم وإرشاداتهم.

٦. إجراء الدراسة الاستطلاعية للتطبيق التجريبي لأداتي الدراسة.

٧. تطبيق أدوات القياس المستخدمة قبليًا، على مجموعتي الدراسة، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين هي الاختبار التحصيلي لموضوعات مقرر التعليم الإلكتروني، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وقد قام الباحث بتطبيق كل أداة في يوم منفصل عن الآخر حتى لا يكون حملاً زائدًا على الطلاب.

٨. قام الباحث بعقد لقاء تمهيدي مع كل مجموعة من مجموعتي الدراسة وأوضح من خلاله طريقة العمل داخل كل مجموعة وطريقة التعامل والتفاعل مع كل برنامج وإنشاء مجموعتين على تطبيق الواتس آب لتسهيل عملية التواصل مع الطلاب.

٩. تطبيق أنظمة التعلم (برنامج باوربوينت) للمجموعة الضابطة، و(برنامج بريزي) للمجموعة التجريبية ولمدة (٤) أسابيع متتالية.

١٠. قام الباحث بعدد متنوع من الأدوار في أثناء فترة التطبيق، كانت تلك الأدوار كما يلي:

- إنشاء صفحة شخصية على موقع بريزي (www.Prezi.com).
- إنشاء ملف بمسمى (مقرر التعليم الإلكتروني).
- اختيار أحد قوالب التصميم المناسبة للمقرر.
- تقسيم المحتوى العلمي إلى أربعة دروس أساسية، والتي تم ذكرها في التصميم التعليمي.
- إدراج الأهداف التدريسية والمحتوى العلمي والأنشطة التعليمية والتمارين والتقويم لكل درس بالتشارك مع الطلاب.
- تحديد استراتيجيات التدريس لكل درس مثل استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات.
- تضمين التوضيحات التي تدعم المحتوى من الوسائط المتعددة كالصور والفيديو وروابط المواقع الداعمة للمحتوى.
- الحصول على بريد جميع طلاب المجموعة التجريبية لإرسال دعوات لهم تشتمل على رابط البرنامج على شبكة الإنترنت.
- توزيع المهام على الطلاب كإضافة المحتوى والوسائط المتعددة وحل الأنشطة والتمارين ومناقشتها وتقويمها من قبل مجموعة العمل.
- تمكين الطلاب من استعراض البرنامج والتحرير والتعليق.

- تقديم مشاركات أولية بمحتويات رقمية متنوعة عبر البرنامج لتحفيز الطلاب على المشاركة ضمن النظام.
- متابعة تنفيذ مهام التعلم من قِبل الطلاب وتوجيهم نحو تنفيذ المهمات في المواعيد المحددة.
- المتابعة الدورية لمشاركات ومساهمات الطلاب في البرنامج وتوجيههم نحو تصحيح الأخطاء.
- تقديم الدعم الفني اللازم لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- متابعة جميع الاستفسارات والرسائل الواردة عبر البريد الإلكتروني والرد عليها.

١١. التطبيق البعدي لأداتي الدراسة على كل من المجموعة الضابطة والتجريبية (الاختبار التحصيلي، مقياس الدافعية).

١٢. تحليل النتائج الإحصائية وتفسيرها ومناقشتها في ضوء درجات الطلاب في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الدافعية.

١٣. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وكتابة التوصيات والمقترحات.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تكافؤ المجموعتين: تم تحليل نتائج كل من الاختبار التحصيل المعرفي، ومقياس دافعية الإنجاز للمجموعتين، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعتين قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعتين فيما يتعلق بدرجات الاختبار القبلي لكل من الاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية للإنجاز الأكاديمي، وقد استخدم لحساب ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين المجوعتين في درجات الاختبار القبلي لكل من التحصيل المعرفي ومقياس دافعية الإنجاز للإنجاز الأكاديمي:

جدول رقم (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية

المجموعة	العدد	الأداة	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	الاختبار التحصيلي	٨,٤٤	٢,٤٤	٥٨	٠,٨٦٨	غير دالة عند $(\propto \geq 0.05)$
التجريبية	٣٠		٧,٨٨	٢,٨٨			
الضابطة	٣٠	مقياس الدافعية	٩,٦٣	٣,٤٣	٥٨	٠,٨٥٧	غير دالة عند $(\propto \geq 0.05)$
التجريبية	٣٠		١٠,١٣	٢,٧٨			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجات كل من الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز حيث بلغت قيمة (ت) في الاختبار التحصيلي (٠,٨٦٨) وهى غير دالة عند مستوى $(\propto \geq 0.05)$ ، كما بلغت قيمة (ت) في مقياس دافعية الإنجاز (٠,٨٥٧) وهى غير دالة عند مستوى $(\propto \geq 0.05)$، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية

السؤال الأول: ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم التشاركي وبرامج العروض التشاركية، من حيث مكوناتها، وخطوات تصميمها ومهاراتها، والاعتماد على نموذج التصميم العام (ADDIE) الذي يُعتبر النموذج الرئيسي الذي اتبعته معظم نماذج التصميم التعليمي، وبالتالي تكون البرنامج التعليمي من موضوعات علمية وكل موضوع يندرج تحته مجموعة من الموضوعات الفرعية، ويندرج تحت كل موضوع فرعي مجموعة من الأهداف التدريسية والمحتوى العلمي المدعم بالروابط الإثرائية والوسائط المتعددة، واستراتيجيات التدريس ونماذجه، والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة الصفية والغير صفية، بالإضافة إلى عملية التقويم بعد كل موضوع، وهذا ما تم ذكره في ثنايا الدراسة الحالية والبرنامج التعليمي.

السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت (العروض التشاركية)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت (العروض التقديمية)، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية". وفي ضوء دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" تم حساب مربع إيتا كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠,٠١	حجم التأثير مربع إيتا
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٣٠	١٤,٨٣	٤,٢٦٧	٢٩	-٤٣,٢٧٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٢٦ كبير
	التجريبية	٣٠	٥٠,٨٣	٥,٩٥					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية, فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (-٤٣,٢٧٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، لذا فإننا نقبل الفرضية الأولى في الدراسة، وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (٠,٩٢٦)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة

من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي، وتم حساب الفاعلية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٣) حساب فاعلية التحصيل لمقرر التعليم الإلكتروني بمعادلة الكسب المعدل لبلاك

المستوى	ن	متوسط درجات المجموعة الضابطة	متوسط درجات المجموعة التجريبية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الإحصائي
الاختبار التحصيلي	٦٠	١٤،٨٣	٥٠،٨٣	١،٢١	مقبول

يبين الجدول السابق أن تأثير البرنامج مقبول بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث أن درجة الفاعلية لبلاك تساوي أو أكبر من (١،٢)، ودرجة الكسب الحالية تساوي (١،٢١)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية التحصيل لدى الطلاب في ضوء الاعتبارات الآتية: ساهم تدريس البرنامج من خلال العروض التشاركية في توفير الوسائط الرقمية المتعددة مثل النصوص والأصوات والصور ومقاطع الفيديو في عرض المحتوى العلمي والتي تساعد على توضيح الحقائق والمفاهيم وجعل عملية التعلم جاذبة وشيقة، بحيث تثير المتعلم، وتزيد من دافعيته، مما ينعكس على تنمية التحصيل لديه، كما أتاحت بيئة التعلم التشاركية فرص التعلم النشط، والانتقال من الأدوار السلبية للطالب في المحاضرة التقليدية إلى المشاركة الفاعلة بالتفاعل مع الأدوات الرقمية المتاحة في البرنامج التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج العروض التشاركية بريزي في العملية التدريسية كدراسة (العطيوي، ٢٠١٦؛ الخضر، ٢٠١٨؛ عبدالمهيمن وسرحان، ٢٠١٨؛ Bender & Bull, 2012).

السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على العروض التشاركية في تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت (العروض التشاركية)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت (العروض التقديمية)، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية". وفي ضوء دلالة الفروق باستخدام اختبار " ت " تم حساب مربع إيتا، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠,٠١	حجم التأثير (مربع إيتا)
مقياس الدافعية	الضابطة	٣٠	٣٦,٢٣٣	٤,٢٥٦	٢٩	-٣٩,٢٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٩ كبير جدا
	التجريبية	٣٠	٧٦,١٦٦	٨,٧٢٢					

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية، على مقياس الدافعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (-٣٩,٢٢١)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، لذا فإننا نقبل الفرضية الثانية في الدراسة، وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على محاور المقياس (٠,٧٢٩)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي. **وتم** حساب الفاعلية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥) حساب فاعلية مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي بمعادلة الكسب المعدل لبلاك

المستوى	ن	متوسط درجات المجموعة الضابطة	متوسط درجات المجموعة التجريبية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
الدافعية للإنجاز الأكاديمي	٦٠	٣٦,٢٣	٧٦,١٦	٧,٠٢	مرتفع جدا

يبين الجدول السابق أن تأثير البرنامج التعليمي مقبول بالنسبة لمتوسط درجات المجموعة التجريبية البعدي مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة، حيث أن درجة الفاعلية لبلاك تساوي أو أكبر من (١,٢) ودرجة الكسب الحالية تساوي (٧,٢١) وهذا يؤكد فاعلية البرنامج بدرجة مرتفعة في تنمية الدافعية.

ويمكن إرجاع فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية الدافعية لدى طلاب الدراسة كون استخدام برنامج العروض التشاركية، قدم فرصاً أمام الطلاب بجعلهم محور عملية التعلم وفي حالة نشاط دائم والتحكم والمشاركة في بناء وإثراء المحتوى العلمي ساعد في ارتفاع دافعيتهم وإثارة انتباههم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج بريزي في تنمية الدافعية كدراسة (أبو موتة وزكي، ٢٠١٢؛ حجاز ومهدي، ٢٠١٦؛ Curtis & Lawson, 2001؛ Tsai, 2010)، واختلفت مع دراسة الرحيلي (٢٠١٨)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية تعزى للبرنامج التعليمي.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين مقدار النمو في التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين مقدار النمو في التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي". تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للارتباط الخطي وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) حساب معامل الارتباط الخطي بين التحصيل والدافعية

المستوى	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة الإحصائية
التحصيل – الدافعية	٠,٧٤١	٠,٠٠٠

من الجدول السابق نجد قيمة معامل الارتباط (٠,٧١٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) ، وهذه القيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين التحصيل والدافعية، لذا فإننا نرفض الفرضية الخامسة في الدراسة ونقبل البديلة.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المعارف والمفاهيم المتمثلة في الموضوعات الرئيسة لمقرر نظم التعليم الإلكتروني، والمتضمنة في البرنامج التعليمي، عندما يتعلمها الطالب ويجيد فهمها وربطها في الواقع من خلال الممارسات المتكررة للأجهزة والبرامج الرقمية، ينعكس ذلك على دافعيته للإنجاز الأكاديمي، لأنه يستطيع حينئذ أن يمارس تلك المعارف بكل جدارة في تلك الأدوات التشاركية، لأن تلك الأدوات تساهم في تحكم المتعلم في العملية التعليمية باعتبار أنه محور تلك العملية، وبالتالي تحمل مسؤولية تعلمه مما يؤدي إلى ارتباط تحصيله للمعارف بدافعيته للإنجاز الأكاديمي.

التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج الدراسة التي تم الوصول إليها توصي الدراسة بالآتي:

١. تبني المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات السعودية نشر ثقافة التعلم من خلال بيئات التعلم التشاركية.
٢. تقديم مقررات تعليمية رقمية معتمدة على استراتيجية التعلم التشاركي.
٣. تضمين برامج إعداد المعلمين، وخاصة البرامج المستحدثة من قبل وزارة التعليم والتي تتوافق مع رؤية (٢٠٣٠)، مقررات دراسية متعلقة بالتعلم التشاركي.

الدراسات المقترحة

١. دراسة وصفية عن متطلبات تطبيق بيئة التعلم التشاركي في العملية التعليمية.
٢. دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على المنصات الرقمية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لأعضاء هيئة التدريس.

٣. دراسة فاعلية اختلاف مستوى الدافعية عبر العروض التشاركية في تقديم المقررات.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، عزيز. (٢٠٠٩) .معجم *مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٤). *قواعد ومراحل البحث العلمي*، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)* (ط.٢). القاهرة، دار النشر للجامعات.

أبو موتة، حلمي و زكي، مروة. (٢٠١٢). العلاقة بين نمط الإبحار بالبيئات ثلاثية الأبعاد ومستواه في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز الاكاديمي. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، القاهرة، ٢٢(١)، ٤٤- ٧٦.

الباتع، حسن. (٢٠١٥). طبيعة التعلم التشاركي عبر الويب (المفهوم، المميزات، الأدوات، العمليات، الاستراتيجيات)، *تم استرجاعه من:*

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=419

الحافظي، فهد. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال لطلاب السنة التحضيرية بكلية التربية في جامعة جدة واتجاهاتهم نحوها*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحلفاوي، وليد وباداود، عمر وزكي، مروة. (٢٠١٧). تدريب المعلم من النمطية إلى الوسائط الاجتماعية، جدة: مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز.

الحلفاوي، وليد. (٢٠٠٩). تصميم نظام تعليمي إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب. ٢,٠ وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. القاهرة، ١٩(٤)، ٦٣-١٥٨.

الخضر، نوال. (٢٠١٨). فاعلية استخدام برنامج بريزي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، فلسطين، ٢٦(٦)، ٨٤-١٠٩.

الخليفة، هند. (٢٠١١). توظيف تقنيات ويب (٢,٠) في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني. الرياض، السعودية. تم استرجاعه من:

http://hend-alkhalifa.com/wp content/uploads/2008/02/alkhalifa_vet2.pdf

الرحيلي، تغريد. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التعليب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، فلسطين، ٢٦(٦)، ٥٣-٨٣.

السيد، همت. (٢٠١٣). *فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، أطروحة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

العساف، صالح. (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط٣، الرياض: مكتبة العبيكان.

العطيوي، رغدة. (٢٠١٦). فاعلية استخدام برنامج بريزي في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر طرق تدريس خاصة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، الأردن، ٥(٥)، ٣٥١- ٣٧٠.

الغول، ريهام. (٢٠١٢). *أثر بعض استراتيجيات مجموعة العمل عند تصميم برامج التدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس*، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.

المؤتمر الثاني والثلاثين للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية. (٢٠١٢، مارس). الجامعة الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، لبنان.

المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (٢٠١٣، فبراير). الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي. (٢٠١٣، ديسمبر). القاهرة، مصر.

المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (٢٠١٥، يوليو). الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الوطني العشرين للحاسب الآلي "جمعية الحاسبات السعودية". (٢٠١٥، فبراير). الرياض، المملكة العربية السعودية.

حبيشى، داليا. (٢٠١٢). *توظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في تطوير التدريب الميداني لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، دمياط.

حجازي، جولتان ومهدي، حسن. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العوم الإنسانية)*، غزة، ٢٠(١)، ٣١- ٦٦.

حسين، هدى. (٢٠١٦). فاعلية تصميم تعليمي وفق استراتيجية التفكير التشاركي في التحصيل والمهارات العملية لمختبر الوسائل التعليمي والاتجاه نحو المادة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، العراق، ٢٢ (٩٤)، ٢٣٥- ٢٨٦.

خلف الله، محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، بنها، مصر، (٧٠)، ٢٠٣-٣٠٤.

خليفة، عبداللطيف. (٢٠٠٦). *مقياس الدافعية للإنجاز*. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

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

زيتون، حسن. (٢٠٠٥). *رؤية جديدة في التعلم الإلكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق – التقويم*، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

سرايا، عادل. (٢٠٠٩). تصميم برنامج مقترح قائم على مدخل مجموعات التدريب التشاركي وأثره على تنمية مهارات استخدام الرسوم والكفاءة الذاتية لدى معلمي مدارس الدمج بالسعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، (١٠)، ٣٥٧-٣٨٥.

شحاته، حسن والنجار، زين. (٢٠٠٣) .معجم *المصطلحات التربوية* (ط.١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صادق، منير. (٢٠٠٣). دراسة فعالية نموذج سيفن إيز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٦(٣)، ١٥٣-١٨٧.

عبدالعاطي، حسن (٢٠١٥). أثر التفاعل بين استراتيجيتين لتقصي الويب واستراتيجيتين للتعلم التشاركي في تنمية مهارات التصميم التعليمي عبر الويب بين الطلاب والمعلمين بجامعة الطائف، *المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد*، الرياض، السعودية.

عبدالقادر، رباب. (٢٠١٦). التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف الأولى وفق نمط تعلمهم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، الأردن، ٥ (١)، ١٧٢- ٢٠٧.

عبدالمهيمن، الديروشي وسرحان، هيفي. (٢٠١٨). أثر استخدام برنامج بريزي prezi المدعم بالوسائط التعليمية على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو البرنامج لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا - برلين، (١)، ١٠- ٣٠.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، عمان، دار الأمل.

فتحى مصطفي الزيات (١٩٩٦). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. القاهرة، دار النشر للجامعات.

فراونة، أكرم (٢٠١٢). *فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية

Anderson, Paul. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education, JISC Technology and Standards Watch, Retrieved from:

http://www.jisc.ac.uk /media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf

Bender, C. & Bull, P.H. (2012). Using Prezi in a Middle School Science Class. In P. Rasta (Ed.), *(Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2708-2713, Chesapeake, VA: AACE.

Blees. Ingo& Rittberger. Marc. (2009). *Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation, Evaluation*, European Communities: Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, jun.

Chicioreanu, D. (2010). An Aweasome Online Presentation Tool-Prezi Gas University of Ploiesti Bulletin, *Educational Sciences Series*, 62(8), 202- 209.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education. London*: Routledge Falmer.

Curtis, D. D., & Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous learning networks*, 5(1), 21-34.

Duffy. R. M, Guerandel. A, Casey. P, & Malone. K. M. (2015). Experiences of using Prezi in Psychiatry teaching. *ACADEMIC PSYCHIATRY*, 615-619 .

Eteokleous, N. (2012). Facebook-Asocial Networking Tool for Educational Purposes: Developing Special Interest Groups. ICICTE Proceedings, 363-375. Retrieved from:

http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/09-2-Eteokleous.pdf

Fakomogbon, Michael and Bolaji, Hameed. (2017). Effects of Collaborative Learning Styles on Performance of Students in a Ubiquitous Collaborative Mobile Learning Environment. *Contemporary educational technology*, 8(3), 268-279.

Freire, Juan. (2008). Universities and Web 2.0: Institutional challenges, Retrieved from:

http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15530.pdf

Gewertz, Catherine. (2012). Test Designers Tap Students for Feedback. *(ERIC Doucument reproduction Srevice No. EJ1000124)*.

Gottfried,A. (1994). role of parental motivational practices in children's academic motivation and achievement. *Journal of educational psychology*, 68(1), 104-113.

Graham, Cormode & Balachander, Krishnamurthy. (2008). Key Differences between Web1.0 and Web2.0, *First Monday journal*, 13(6), 4. Retrieved from:

http://www2.research.att.com/~bala/papers/web1v2.pdf

Grant, Michael M.& Mims, Clif (2009). Web 2.0 in Teacher Education: Characteristics, Implications and Limitations, *In Wired for Learning: An Educator's Guide to Web 2.0*, Retrieved from:

at:http://clifmims.com/site/documents/Web2.0-in-TchrEd.pdf

Hanlon. G& Robertson. P (2009). Web2 in Scottish Libraries, IFLA Satellite pre-conference: Emerging trends in technology: libraries between Web 2.0, semantic web and search technology, 1-6 , Retrieved from:

http://www.ifla2009satelliteflorence.it/meeting3/program/asets/HanlonGilianRobrtsonPenny.pdf)

Jackson, S. L. (2006). Research methods and statistics: *A critical thinking approach. Belmont*, CA: Thomson Wadsworth.

Keachie, M. (2002). university of kansas medical center. Retrieved from:

classes.kumc.edu/son/nursedu/nrsg873/content/modules/concepts/definitions.ht

Kevin, c. (2009), The Effect of Web-Based Collaborative Learning Methods to the Accounting courses in Technical Education. *College Students Journal*. 43(3), 755-765.

Kruger, S. (2006). Students' experiences of e-learning: issues of motivation and identity. *Retrieved on Learning and Instruction*, Cyprus Nicosia 23-27th August.

Kruger, S. (2006). Students' experiences of e-learning: issues of motivation and identity. *Retrieved on Learning and Instruction*, Cyprus Nicosia 23-27th August.

Laufer, L., Halacsy, P., & Fischer, S. (2011). Prezi Meeting: Collaboration in a Zoom able Canvas Based Environment. *Presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems*, Vancouver, BC, Canada: ACM New York, NY, USA. Retrieved from:

http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1979673

Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.

Marguerita, Lynch. (2002). The Online Educator A guide to Creating the Virtual Classroom, *Taylor and Francis Group*, London, p106.

Pack, T. (2014). Create Eye-Catching Presentation With Prezi. Information Today, Retrieved from:

https://www.questia.com/magazine/1G1-364693247/create-eye-catching-presentations-with-prezi

Perron, B. E., & Stearns, A. G. (2011). A Review of a Presentation Technology: Prezi. *Research on Social Work Practice*, *21*(3), 376–377.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: instructional design at its best. Retrieved from:

http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-20917711_ITM

Petri, H & Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson – Wadsworth, Australia

Redecker, Christine& et.al (2009). Learning 2.0:The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe, European Communities:

Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, 91-98.

Rouse, K. (2013). *Gamification in Science Education: The Relationship of Educational Games to Motivation and Achievement* (Unpublished doctoral thesis), The University of Southern Mississippi, United States.

Stahl, G, koschmann, T., & Suthers, D. (2006). *Computer Supported collaborative learning: AN historical perspective. In R.k. Sawyer (ED) , Cambridge handbook of the learning sciences*, 409-426 Cambridge, Uk: Cambridge University press Retrieved from:

http:// www.cis. Drexel.edu/faculty/Gerry/cscl/CSCL _English.pdf.

Strasser, N. (2014) Using Prezi in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, *11*(2), 95

Strijbos, W., Kirschner, P, & Martens, R. (2004). What we know about CSCL. And implementing it in higher education. Dordrecht, Netherlands: *Kluwer Academic Publishers*. Computer-supported collaborative learning book series.

Thurmond, V& Wambach, k. (2004). Understanding interactions in distance education. *International journal of instructional technology & distancelearning*, 1(1), 59-73.

Tsai, Chia-Wen (2010):"Do Students Need Teachers Initiation in Online Collaborative Learning?", *Computers & Education*, 54, (4), 1137-1144.

Urrutia, K. (2014). *Gamification and Algebra 1: Will A Gamified Classroom Increase Student Achievement and Motivation*? (Unpublished Master's thesis), California State University, United States.