أثر أختلاف نوع التغذية الراجعة التصحيحية في التعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم علي تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم

The Impact of Corrective Feedback in the E-Learning based on Anchored Learning on Developing Some technological concepts among Educational Technology Students

بحث مستخلص من رسالة ماجستير تخصص (تكنولوجيا تعليم)

إعـــداد الباحثة

أمل السيد السيد محمد

معيدة تكنولوجيا التعليم

كلية التربية النوعية ـ جامعة الفيوم

اشـــراف

أ.د أمال ربيع كامل

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

وعميد كلية التربية (سابقاً) – جامعة الفيوم

أ.د علي علي عبد التواب (رحمة الله عليه)

أستاذ تكنولوجيا التعليم

ووكيل كلية التربية لشئون البيئة

وخدمة المجتمع كلية التربية (سابقا) – جامعة الفيوم

د.أحمد محمد فهمي يوسف

مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية – جامعة الفيوم

مقدمة:

يعتبر الفيديو الرقمي واحد من أهم تقنيات العصر الرقمي، حيث يُمَكن المتعلم من التحكم في عرض الفيديو مرات عديدة وتكبير الصورة أو تصغيرها، ويتميز بالحفاظ علي البيانات وجودة الصورة، كما يتيح إمكانية التشارك عبر الأنترنت والتكامل مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والأتصالات، ويرجع ذلك إلي تكنولوجيا التدفق حيث قبل ظهورها كان لتشغيل فيديو علي الأنترنت يجب تنزيله، ولكن بظهور تكنولوجيا التدفق أتاحت إمكانية بث الفيديو دون الحاجة إلي تنزيله وهذا ما أكده زاهن (Zahn et al,2005)

وتساهم مداخل التعلم القائم علي المشكلات في ترسيخ الخبرات لدي المتعلمين، حيث أكدت الأبحاث أن التعلم القائم علي المشكلات يمكن المتعلمين من تعلم المحتوي في سياق ذا معني وتنمي مهارات التفكير، حيث يتعلم الطالب من خلال تحدي المشكلات المقدمة ومحاولة الوصول إلي حل، وعكس خبراتهم مما تجعل المتعلمين أكثر نشاطا وقدرة علي بناء المعرفة، وواحدة من تلك المداخل مراسي التعلم.

قُدمت مراسي التعلم بواسطة مجموعة التكنولوجيا والمعرفة في جامعة فاندربيت (CGTV,1990)، بهدف مساعدة المتعلمين لتطوير ثقتهم بأنفسهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم اللازمة لحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بحيث يصبح المتعلم مستقلاً في تفكيره(Shyu،1989) ، وأيضا محاولة لحل مشكلة المعرفة الكامنة " وهي المعرفة المخزنة داخل عقولنا ولكن نفتقر إلي توظيفها لحل مشكلة واقعية" (Renkl& Mandl &Gruber, 1996).

وتؤكد دراسة سونج (Song,2012) علي فعالية مراسي التعلم في زيادة أهتمام الطلاب للتعلم وزيادة مستوي التحصيل لديهم بنسبة كبيرة، كما تشير دراسة لي (Lee,2012) أن توظيف مراسي التعلم تخلق بيئة تعلم إيجابية تساعد في تطوير ثقة الطلاب بأنفسهم، وتساعد مراسي التعلم في زيادة التفاعل بين المتعلم والمعلم وهذا ما أكدت عليه دراسة جلاسر وأخرون(Glaser et al,1999) ، ودراسة أوكولو (Okolo et al,2002).

وأشار(نبيل جاد عزمي،٢٠١٥) بأنه لكي تكون بيئات التعلم تفاعلية يجب أن تتضمن ثلاثة عناصر أساسية لابد من تضمينها في أي بيئة تعلم لتتميز بالتفاعلية وهي: الانخراط، والتفاعل، والتغذية الراجعة.

وتعد التغذية الرجعة من العوامل المؤثرة في عملية التعلم ومستوي الأنجاز، وتشكل أحد أسباب نجاح العملية التعليمية، حيث تساعد علي تحسين مستوي الطلاب وتعديل سلوكياتهم لتحقيق الأهدف التعليمية بكفاءة وفعالية. (Hattie&Timperley,2007)

وتناولت العديد من النظريات دور التغذية الراجعة حيث تري النظرية السلوكية والمعرفية بأنها تُشارك في عملية التعلم بينما تري النظرية الأتصالية والبنائية أنها تعزز دافعية المتعلم، وتنقسم التغذية الراجعة إلي التغذية الراجعة الإيجابية والتغذية الراجعة السلبية، فالتغذية الراجعة الإيجابية تؤكد أن أستجابة المتعلم صحيحة حيث تشير إلي دقة محتوي كلام المتعلم، لذلك فأنها تعتبر هامة حيث توفر مساعدة فعالة للمتعلم وتزيد من دافعيته للأستمرار في عملية التعلم.

وتعتبر التغذية الراجعة التصحيحية أحدي أنواع التغذية الراجعة، وتتمثل التغذية الراجعة التصحيحية في تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة وتقدم تلك المعلومات للمتعلم عند وقوعه في الخطأ، بقصد مساعدته علي تصحيح أدائه، وتصويب استجاباته وتتعدد أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تزود المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدي صحة إجابته وتصحيح الإجابات الخاطئة، فهناك تغذية راجعة تصحيحية (واضحة /محددة) Explicit، التصحيح الضمني Implicit، وطلب التوضيح Clarification Request، والتصحيح اللغوي Metalinguistic، والاستنباط Elicitation، والتكرار Repetition، وهذا ما أكدته دراسة سامر وشايستيفر (Samer,Shayestefar,2009).

وقد تناولت العديد من الدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم التغذية الراجعة التصحيحية وأثبتت فعاليتها مثل دراسة:

(Egi, 2007); (Ammar, 2008) ; (Ammar & Sato, 2010); (Yang & Lyster, 2010), (Trofimovich& Ammar & Gatbonton, 2007).

ولكن هناك تضارب في نتائج بعض الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة التصحيحة وذلك فيما يتعلق بالنوع والمستوي الأمثل في مواقف التعليم والتعلم، ويتضح ذلك فيما يلي:

قد أثبتت بعض الدراسات فعالية التغذية الراجعة الصريحة عن التغذية الراجعة الضمنية مثل دراسة: (Fawbush,2010), (Ding,2012) بينما أكدت دراسة (Darbad,2013) فعالية التغذية الراجعة التصحيحية الضمنية عن الصريحة.

في حين أثبتت بعض الدراسات تفوق التغذية الراجعة التصحيحية اللغوية عن أعادة الصياغة مثل (Ellis&Loewen&Erlam,2006)، بينما أكدت دراسة كل من (Lyster,1998), (Lyster,2001) فعالية التغذية الراجعة التصحيحية طلب التوضيح عن التغذية الراجعة التصحيحية إعادة الصياغة

ويتضح من العرض السابق إنه بالرغم من فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية في مواقف التعليم والتعلم إلا إن هناك تباين وأختلاف حول النوع والمستوي الأمثل، لذلك يسعي البحث الحالي للكشف عن نوع التغذية الراجعة التصحيحية الأمثل والأكثر مناسبة ببيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم الإحساس بالمشكلة وتحديدها: شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال مصادر عديدة منها:

أولا: الملاحظة الميدانية:

من خلال عمل الباحثة كمعيدة بكلية التربية النوعية، ومشاركة الباحثة في تدريس الجانب التطبيقي للعديد من المقررات الدراسية في أكثر من فصل دراسي، لاحظت الباحثة إنخفاض مستوي التحصيل لدي طلاب تكنولوجيا التعليم في الجانب المعرفي لإنتاج الفيديو الرقمي.

ثانيا: الدراسة الاستكشافية:

طبقت الباحثة إستبانة علي عينة قوامها ٥٠ طالب من طلاب تكتولوجيا التعليم من الفرقة الثالثة والرابعة، وتبين أن ٥٠% من الطلاب لا يمتلكوا مهارات إنتاج الفيديو الرقمي، وأن ٢٨% من الطلاب يمتلكون مهارات متوسطة بينما٢٢ % من الطلاب يمتلكون المهارات بشكل كبير.

ومن خلال الدراسة الإستكشافية التي أجرتها الباحثة تأكد لها أهمية أستخدام أستراتيجية تدريس تساعد علي تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو الرقمي

ثالثا: مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية:

أ- في مجال التغذية الراجعة التصحيحية:

توصيات الدراسات:

- وأوصت دراسة إيسباسا ومينسيس (Espasa&Menses,2010) بالتركيز علي التغذية الراجعة التصحيحية التي تقوم بإرشاد الطلاب لتصحيح أخطائه.

وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة التصحيحية الإ إنه هناك تضارب في نتائج بعض هذه الدراسات وذلك فيما يتعلق بنوع ومستوي التغذية الراجعة التصحيحية الأمثل في مواقف التعليم والتعلم ويتضح ذلك فيما يلي:

- أكد ليستر (Lyster,2004) أن التغذية الراجعة التصحيحية (الصريحة والضمنية) تلعب أدوار مختلفة في العملية المعرفية للمتعلمين ولذلك تحتاج إلي دراسة فعاليتهم في مواقف تعلم مختلفة، وقد أثبتت بعض الدراسات

فعالية التغذيـــة الراجعـــة الـــصريحة عـــن التغذيـــة الراجعـــة الـــضمنية (Takimoto,2006) (Fawbush,2010), (Ding,2012)

⇒ بينما أكدت دراسة (Darbad,3013) فعالية التغذية الراجعـــة التـــصحيحية الضمنية عن الصريحة، وقد أثبتت الدراسات التي تناولت التغذية الراجعـــة الضمنية فقط، تفوق المجموعة التي تناولت التغذية الراجعة الضمنية عـــن المجموعة الضابطة مثل (Maranoi,2000), (Lemon,2003).

⇒ في حين أثبتت بعض الدراسات تفوق التغذية الراجعة التصحيحية اللغويـــة عن إعادة الصياغة مثل (Ellis&Loewen&Erlam,2006).

ب- في مجال مراسي التعلم:

<u>توصيات الدرسات:</u>

- أوصت دراسة (نشوي رفعت محمـــد شـــحاته، ٢٠١٥) بأهميـــة تـــشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس علي توظيف مراسي التعلم فـــي العمليـــة التعليمية.
- أوصت دراسة (إيناس أحمد أنور،٢٠١٧) بضرورة تدريب المعلمين علـــي توظيف مراسي التعلم في عملية التعليم والتعلم.
- أوصت دراسة (ماريان ميلاد منصور،٢٠١٧) بإعادة بناء المقررات عامـــة ومقررات الكمبيوتر خاصة في ضوء مراسي التعلم.

لذلك فإن البحث الحالي يسعي لبيان أثر نوع التغذية الراجعة التـــصحيحية الأمثل ببيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم،وأثر ذلك علي تنميـــة الجانب المعرفي للفيديو الرقمي.

تحديد مشكلة البحث:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى تدني الجانب المعرفي للفيديو الرقمي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، ولحل هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة علي السؤال التالي:

ما أثر أختلاف نوع التغذية الراجعة التصحيحية في التعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم في تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية والتي يحاول البحث الإجابة عنها:

- ما التصور المقترح لبيئة التعلم إلالكترونية القائمة علي مراسي التعلم لتنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر أختلاف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيح صريح، تصحيح ضمني، طلب التوضيح) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة علي مراسي التعلم علي بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- قياس أثر أختلاف نوع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة تعلم إلكترونية قائمة علي مراسي التعلم في تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث: قد يفيد البحث الحالي في:

- قد تسهم نتائج البحث في توجيه أهتمام المهتمين بالتعلم الإلكتروني في الإستعانة بإستراتيجية مراسي التعلم في تقديم المحتوي التعليمي من خلال بيئات التعلم الإلكترونية

- توجيه أنظار القائمين علي تصميم بيئات التعلم الإلكترونية القائمة علي مدخل مراسي التعلم إلي بعض أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تناسب هذا النوع من التعلم.
- قد تسهم نتائج البحث في حل بعض مشكلات إنخفاض التحصيل لطلاب تكنولوجيا التعليم.

حدود البحث: يقتصر البحث علي الحدود الآتية:

- طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة الفيوم دفعة ٢٠١٨-٢٠١٩.
- ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة التصحيحية (صريحة – ضمنية –طلب التوضيح)

منهج االبحث: اعتمد البحث الحالي على:

١ - المنهج الوصفي التحليلي:

وذلك بغرض التوصل إلي الملامح الرئيسية للتعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم، ونوع التغذية الراجعة التصحيحية، والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها كل من مراسي التعلم والتغذية الراجعة التصحيحية.

٢ - المنهج شبة التجريبي:

وذلك لدراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وقد أستخدم المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:**

نوع التغذية الراجعة التصحيحية (صريحة- ضمنية- طلب التوضيح)

- **المتغير التابع:** بعض المفاهيم التكنولوجية

فروض البحث:

لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المجموعات التجريبية الثلاثة (تصحيح صريح، تصحيح ضمني، طلب التوضيح) فى التطبيق البعدى للأختبار التحصيلي.

أدوات البحث الحالي:

أولا: مادة المعالجة التجريبية المتمثلة في:

بيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم تقدم تغذية راجعة تصحيحية (صريحة – ضمنية- طلب التوضيح)

ثانيا: أدوات القياس:

- أختبار معرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو الرقمي.

مجموعة البحث:

تتألف مجموعة البحث من طلاب تكنولوجيا التعليم،كلية التربية النوعية،جامعة الفيوم، وتم أختيارها وتوزيعها عشوائيا إلي ثلاث مجموعات تجريبية،كما يوضحها التصميم التجريبي:

جدول (١) يوضح المعالجة التجريبية لمجموعة البحث

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية (١)	أختبار معرفي	تقديم تغذية راجعة تصحيحية " تصحيح صريح	اختبار معرفي
المجموعة التجريبية (٢)		تقديم تغذية راجعة تصحيحية " تصحيح ضمني "	
المجموعة التجريبية (٣)		تقديم تغذية راجعة تصحيحية " طلب التوضيح "	

ملخص إجراءات البحث:

أتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي

٢- **للإجابة علي السؤال البحثي الأول ونصه**" ما التصور المقترح لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة علي مراسي التعلم لتنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لطلاب تكنولوجيا التعليم؟" قامت الباحثة بالتالي:

- إعداد قائمة بمعايير تصميم التعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم في ضوء أنواع التغذية الراجعة التصحيحية.
- عرض القائمة علي محكمين من أساتذة تكنولوجيا التعليم لضبطها وتحديد الأهمية النسبية للمعايير المتضمنة.

- إعداد القائمة النهائية للمعايير.
- الإطلاع علي أساسيات التصميم التعليمي ودراستها وأختيار نموذج التصميم التعليمي المناسب في ضوء مبررات أختياره، وتطبيق خطوات النموذج في تصميم وإنتاج وتقويم بيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم، وقامت الباحثة بتطبيق مراحل نموذج التصميم التعليمي علي النحو التالي: وتشمل مرحلة الدراسة والتحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التقويم، مرحلة الاستخدام.

٣- **للإجابة علي السؤال البحثي الأول ونصه**" ما أثر أختلاف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيح صريح، تصحيح ضمني، طلب التوضيح) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة علي مراسي التعلم علي تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؟" قامت الباحثة بالتالي:

- حساب نتائج الاختبار التحصيلي لمجموعات البحث الثلاثة.
- معالجة البيانات إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.
- حساب تإثير أختلاف نوع التغذية الراجعة التصحيحية في بيئة التعلم الإلكتروني علي تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

٤- تحليل ومناقشة وتفسير النتائج.

٥- عرض التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

التغذية الراجعة التصحيحية:

عرفها فيلز(Veliz,2013) بأنها أستجابة المعلم لخطأ المتعلم، وقد تقدم بشكل ضمني أو مباشر وفي حالة كانت ضمنية يقوم المعلم بتصحيح الأستجابة الخاطئة بتكرار الخطأ أو يسأل المتعلم التوضيح بينما المباشرة يخبر المعلم المتعلم بخطأ الأستجابة ثم يقوم بتصحيحها بشكل مباشر.

مراسي التعلم :

يعرفها هارتانتو(Hartanto,2013)بأنها أستراتيجية تتيح للمتعلمين التعلم من خلال سياق واقعي، بحيث تساعد علي تحفيز المتعلمين وتحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وتصمم في شكل قصة أو موقف يتضمن مشكلة يتطلب من المتعلمين حلها بأستخدام المعرفة التي سبق تعلمها.

الفيديو الرقمي:

يُعرفه (محمد عطية خميس،٢٠١٥) بأنه برامج تليفزيونية رقمية مسجلة، محفوظة علي وسائط رقمية أو مواقع ويب، تحت الطلب.

الإطار النظري للبحث

أولا: التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback

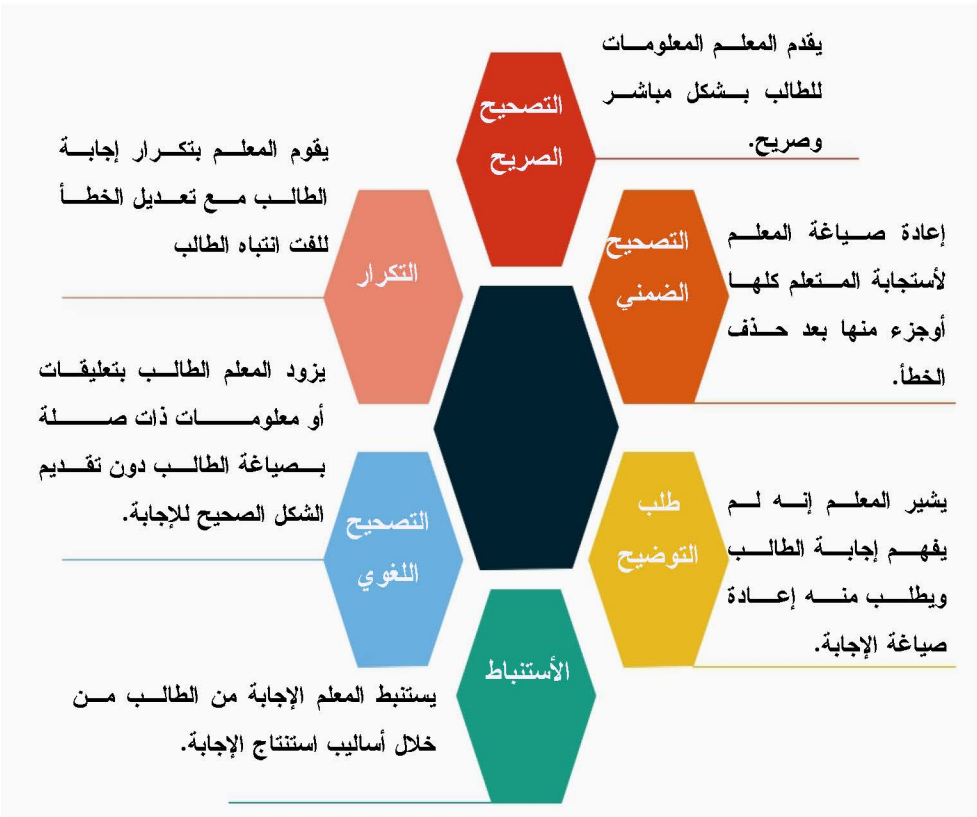
وتتعدد تعريفات التغذية الراجعة التصحيحية وقد أتفق العديد من الباحثين منهم: (Vasquez & Harvey,2010), (Rassaei & Moinzadeh,2011 (Gladday, 2012 علي تعريف التغذية الراجعة التصحيحية بأنها عبارة عن المعلومات التي تقدم للمتعلم حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة مع

تصحيح الإجابة الخاطئة فهي تهدف إلي مساعدة المتعلم علي تصحيح أدائه وتصويب استجاباته.

أنواع التغذية الراجعة التصحيحية:

تتعدد أنواع التغذية الراجعة التصحيحية فهناك تغذية راجعة تصحيحية: صريحة Explicit، التصحيح الضمني (إعادة الصياغة) Recast، طلب التوضيح Clarification Request، التصحيح اللغوي Metalinguistic Clues، الأستنباط Elicitation، التكرار Repetition.

وهذا ما أكده كل من (Lyster&Ranta,1997), (Han,2002), (Ellis, 2009),(Samar, Shayestefar,2009), (Fawbush,2010).



شكل (١) يوضح أنواع التغذية الراجعة التصحيحية

الأسس التربوية والنظرية التي تدعم التغذية الراجعة التصحيحية الإلكترونية

من أهم المبادئ السلوكية التي يعتمد عليها تصميم أنواع التغذية الراجعة التصحيحية:

- تقديم أنشطة وتدريبات موجهة مصحوبة بالتعليمات والإرشات المناسبة التي تسهل علي المتعلم أكتساب المعلومات.
- اختبار المتعلمين للتاكد من تحقيقهم للاهداف المنشودة.
- تزويد المتعلم بالتعزيز والتغذية الراجعة التصحيحية المناسبين.
- تقويم المتعلم في ضوء محكات الأداء.

ومن أهم مبادئ التعلم الأجتماعي التي يعتمد عليها تصميم أنواع التغذية الراجعة التصحيحية:

تري نظرية التعلم الأجتماعي أن السلوك البشري يتعلمه الطالب بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة وأن معظم السلوكيات الصحيحة أو الخاطئة هي سلوكيات مكتسبة من خلال سياق أجتماعي وتتمثل مبادئها في:

- تزويد المتعلمين برسائل تزيد من ثقتهم في أنفسهم.
- مساعدة المتعلمين علي بناء توقعات حقيقية لأدائهم التعليمي.
- تفترض أن الطلاب يبنون معارفهم الخاصة من خلال التفاعلات والسياقات الإجتماعية أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للطلاب في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي.

ومن أهم مبادئ النظرية الأتصالية التي يعتمد عليها تصميم أنواع التغذية الراجعة التصحيحية:

قدم سيمنس (Siemens,2005) النظرية الأتصالية كنظرية تعلم في العصر الرقمي وتقوم علي فكرة أن معرفة كيف تجد المعرفة أكثر أهمية من المعرفة ذاتها، وتتحدد مبادئها في:

- الأرتباط والملاءمة بين أستجابة المتعلم والتغذية الراجعة المقدمة، مما يزيد التعلم ويجعله هادفا.
- توفير تغذية راجعة للمتعلم بعد كل أستجابة.
- زيادة عدد العقد (المعلومات والمعارف والمفاهيم) المرتبطة بنتائج الاستجابات للمتعلم، يدعم أستمرار التعلم ويجعله ذا معني داخل شبكة معارف المتعلم.
- سد الأحتياج التعليمي الذي بدوره يقوي الدافعية للتعلم، ويدعم وصلات التعلم التي تقوم علي العمليات العقلية التي تتم في كل أستجابة.
- استخدام أساليب التعزيز.

ثانيا: مراسي التعلم Anchored Learning

<u>تتعدد التعريفات التى تناولت مفهوم مراسي التعلم وتستعرض الباحثة أهم تلك التعريفات:</u>

أشاركل من(Bottge et al., 2009), (Mclarty et al.,1990) بأنها بيئة مشاركة ثرية تولد أهتمام لدي المتعلمين وتمكنهم من تمييز وتحديد المشكلات، ويكتشفون المحتوي من عدة منظورات مختلفة وتصمم البيئات التفاعلية القائمة علي مراسي التعلم لتنمية مهارات التفكير والأستنتاج، والضروري تطويرهم لدي

المتعلمين بالأضافة إلي تنمية الأتجاه الإيجابي نحو حل المشكلة بكفاءة وهذا ما أكده كريوز(Crews,1997).

ويري هارتانتو(Hartanto,2013) بأنها أستراتيجية تتيح للمتعلمين التعلم من خلال سياق واقعي، بحيث تساعد علي تحفيز المتعلمين وتحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وتصمم في شكل قصة أو موقف يتضمن مشكلة يتطلب من المتعلمين حلها بأستخدام المعرفة التي سبق تعلمها.

مميزات مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية التفاعلية:

توظيف مراسي التعلم في السياق التعليمي يثري السياق بمجموعة من المميزات منها ما أشار إليه كل من (Heo,2007)،(Bransford.et.,1990) :

- تفسح المجال للمعلمين لأستخدام أدوات متنوعة من التكنولوجيا معتمدة علي الأحداث الواقعية، مما يساعد علي تجنب مشكلة المعرفة الكامنة.
- توفر نموذج لمعلمي ما قبل الخدمة لتطبيق التكنولوجيا في الفصول الدراسية.
- تساعد علي التعلم الذاتي والمستمر.
- تخلق تفاعل تعاوني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.
- تعرض المعلومات من منظورات متعددة.
- يكون المتعلم نشط طوال فترة التعلم.

مبادئ تصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية:

لخصت الباحثة مبادئ تصميم مراسي التعليم في النقاط التالية:

- أن تكون المرساة مشكلة أو موقف أو حالة.
- أن تكون المشكلة مفتوحة النهاية.

- تتطلب جهد حيث تتضمن عدة خطوات لحلها.
- تعدد السيناريوهات وتعدد تقديم المشكلات من عدة منظورات مختلفة.
- أن تكون لها عدة حلول.
- سياق القصة يُصمم لخلق تحدي يدفع المتعلم لحل المشكلة.
- تحتوي المرساة علي البيانات الضرورية لحل المشكلة.
- تصمم لتحتوي الأحداث والشخصيات والتعليمات التي تخلق أنطباع لدي المتعلمين بأنهم يحلون مشكلة واقعية.
- عمل الطلاب في مجموعات صغيرة لحل المشكلة.

(Bransford et al., 2000), (Reith et al.,2003), (Kariuiki&Duran,2004), (Dickinson&summers,2010)

أنماط مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية التفاعلية:

تتعدد أنماط توظيف مراسي التعلم في بيئات التعلم، حيث يتم عرض المحتوي التعليمي في بيئة التعلم التفاعلية القائمة علي مراسي التعلم من خلال :

أولا: نمط عروض الفيديو:

أشار كل من (Crews,1997)، (Heo, 2007) بأن عروض الفيديو القائمة علي مراسي التعلم تساعد الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (القراءة والكتابة)، حيث تخلق سياق مشترك قائم علي تعدد عرض المعلومات مما يساعد الطلاب لفهم المفاهيم وتحسين دافعيتهم نحو التعلم.

ثانيا: المشروعات التعليمية التعاونية او التشاركية:

تكون في شكل مجموعات تعاونية يتم من خلالها تنفيذ مشروعات محددة مما يزيد التعاون بين المتعلمين في العملية التعليمية وتحفزهم عليه. (جمال مصطفي الشرقاوي،٢٠١٣)

ثالثا: المحاكاة التعليمية:

يعرفها (نبيل جاد عزمي، ٢٠١٥) بأنها النماذج التي تحاكي المواقف التعليمية، حيث يتم أفتعال واقع يمثل بواسطة الكمبيوتر بحيث يتشابه مع الواقع الفعلي، ويتاح فرصة للمتعلم التحكم في الأحداث ويتعامل مع هذا الواقع وعليه أن يلاحظ ويتخيل ويربط الأحداث ومن ثم يتخذ القرارات وبذلك يتم التعلم.

رابعا: الأنشطة التفاعلية:

تعرفها(سناء فاروق قهوجي،٢٠١٠) بإنها مجموعة من الخبرات والفعاليات التي يمارسها الطلاب حسب مراحلهم العمرية ووفقا لإحتياجاتهم ورغباتهم بخطة محددة وفعالة وبتوجيه من معلمهم لتحقيق الأهداف التعليمية.

<u>ومن أهم مبادئ النظرية البنائية التي يعتمد عليها تصميم مراسي التعلم</u>

التوجهات والمبادئ البنائية لتصميم التعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم:

- تصميم المحتوي في شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية وذات معني
- توفير بيئة معقدة وحقيقية ومناسبة وغنية بالمصادر
- التركيز علي أنشطة المتعلمين، أستخدام أساليب التفاوض الأجتماعي والتعلم التعاوني والتشاركي.
- تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في معالجة المعلومات وبناء التعلم.
- أستخدام أساليب تقدير وتقويم مناسبة.

وقد أكد العديد من الباحثين أن مراسي التعلم عبارة عن بيئة مشاركة ثرية تمكن المتعلمين من تمييز وتحديد المشكلات وإكتشاف المحتوي من عدة منظورات مختلفة، حيث تتنوع أشكال تقديم المعلومات، كما إنها تضع المتعلم في

سياق حقيقي وذلك من خلال إثارة مشكلة واقعية يقوم بإكتشافها ويتم عرضها بعدة منظورات متعددة مما يجعله مشارك نشط في عملية التعلم وهذا ما أكده كل من:

(CGTV,1997) ; (Shyu،2000); (Kumar، 2010); (Prado& Gravoso,2011)

تعريف الفيديو الرقمي:

يشير الفيديو الرقمي إلي إلتقاط ومعالجة وتخزين الصور المتحركة، التي يمكن عرضها علي شاشات الكمبيوتر. (The Lycos Tech Glossary, 1999)

كما إنه عبارة تسجيل البيانات رقميا والتي يتم تخزينها ومعالجتها وتحريرها بواسطة جهاز الحاسب الآلي. (BECTA,2003)

ويُعرفه دوموفا(Dumova,2008) إنه تطبيق تكنولوجيا المعلومات والأتصالات،التي تمكن من ألتقاط وتحرير وتخزين وعرض وتوزيع الصور في شكل رقمي.

مميزات الفيديو الرقمي:

يشير كل من: (Fisher & Schroeder, 1999)، (Zahn et al,2005)

أن الفيديو الرقمي يمتلك العديد من المميزات التي تجعله يتفوق علي نظيره الفيديو التناظري وتتمثل في:

- الإتاحة: حيث توجد العديد من مقطوعات الفيديو الرقمي المتاحة علي مواقع الويب
- سهولة الوصول إليه: حيث يمكن الوصول إليه بسهولة عن طريق الإنترنت.

- التحكم في العرض: يمكن للمتعلم التحكم في عرض الفيديو مرات عديدة،وتكبير الصورة أو تصغيرها.
- الحفاظ علي البيانات وجودة الصورة: حيث تتضاؤل نسبة الفقد في الجودة نسخ الفيديو الرقمي بعكس ما يحدث من فقد في الجودة في الفيديو التناظري.
- قابلية ضغط ملفات الفيديو لخفض المساحة اللازمة لتخزينها علي الأقراص، وكذلك قلة الزمن اللازم لنقلها من وسط التخزين إلى وحدة المعالجة المركزية، وكذلك زمن معالجتها وعرضها على الشاشة.
- القابلية للتحرير: حيث تتعدد برامج التحرير وتتعدد إمكانياتها.
- القابلية للتشارك عبر الأنترنت والتكامل مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والأتصالات مثل برنامج العرض.

إجراءات البحث:

أولا: تصميم المعالجة التجريبية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم:

أتخذت الباحثة نموذج عبد اللطيف الجزار لصميم بيئات التعلم الإلكتروني المعدل ٢٠١٣، وتطبيق خطوات النموذج في تصميم وإنتاج وتقويم بيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم، وقامت الباحثة بتطبيق مراحل نموذج التصميم التعليمي علي النحو التالي:

- مرحلة الدراسة والتحليل: وإعداد قائمة المعايير وتحكيمها، كما تشمل خصائص طلاب الفرقة الرابعة، والحاجات التعليمية لهم، وكذلك دراسة واقع

الموارد والمصادر التعليمية المتاحة في بيئة التعلم، ووضع تصور تنبؤي بالمعوقات التي ممكن أن تواجه التطبيق.

- مرحلة التصميم: وتشمل صياغة الأهداف التعليمية سلوكيًا وتحليلها وترتيبها وتحديد عناصر المحتوي وبناء الأختبار محكي المرجع، وأختيار خبرات التعلم، وطرق تجميع الطلاب، وتصميم الرسائل التعليمية، والأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم.
- مرحلة الإنتاج: وتشمل إنتاج الوسائط التعليمية من فيديوهات وصور وتسجيل الصوت وإنتاج الرسوم.
- مرحلة التقويم: وتشمل التقويم البنائي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم علي عينة إستطلاعية، وإجراء التعديلات اللازمة حتي تصلح للتطبيق.
- مرحلة الاستخدام: وتشمل التجريب الموسع لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم علي عينة البحث.

ثانيا: إعداد أدوات البحث:

إختبار معرفي موضوعي لقياس المعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الفيديو الرقمي، كما هو موضح في *ملحق (٧)، وتم بناؤه في ضوء الأهداف الإجرائية، والمحتوي التعليمي، وقامت الباحثة بتطبيق الأختبار قبليا، بهدف قياس الجانب المعرفي بمهارات إنتاج الفيديو الرقمي، وبعديا لقياس أثر بيئة تعلم إلكتروني قائمة علي مراسي التعلم في بناء المعرفة بعد دراستهم للمقرر الإلكتروني وقد مر بناء الأختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

١-١. **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:** أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي بهدف قياس الجوانب المعرفية لدي مجموعة البحث من طلاب الفرقة الرابعة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الفيوم، وذلك بتطبيقه قبليا وبعديا.

١-٢. **تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الأختبار المعرفي:** قامت الباحثة بتحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو الرقمي، تحديدا سلوكيًا واضحًا يدل علي السلوك النهائي، والتي تم ذكرها مسبقًا بصورة مفصلة عند التعرض لخطوات تصميم وإنتاج بيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم وفقا لنموذج عبد اللطيف الجزار المطور (٢٠١٣) كما في الفصل الثالث، ويوضح *ملحق (٣) الأهداف التعليمية المعرفية

١-٣. **تحديد نوع الأسئلة وعددها:** تم إعداد جدول مواصفات الأختبار التحصيلي، بهدف التحقق من عدد الأسئلة لكل هدف، حيث تم الربط بين الأهداف المراد تحقيقها وعدد الأسئلة التي تغطيها، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

	الأهداف السلوكية	مستويات تصنيف بلوم الرقمي						عدد الأسئلة	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإنشاء		
١.	طبيعة الفيديو الرقمي من حيث مفهومه، وأوجه الاختلاف بينه وبين الفيديو التناظري، والمعدات اللازمة لعملية الإنتاج.	٥	٦		٥	٣		١٩	%٣٣,٣٣
٢.	مرحلة الإعداد والتجهيز، وخطواتها.		٤				٢	٦	%٣١,٢٥
٣.	الأستخدام الأمثل لكاميرا التصوير الفيديو الرقمي.				٣	٣		٦	%٦,٢٥
٤.	إجراء عملية المونتاج وفقا للمعايير الفنية والتربوية.			٤		١	١	٦	%١٢,٥
٥.	مرحلة ضغط الفيلم وتداوله عبر الانترنت			٢	٤	٢		٥	%١٦,٦٧
	اجمالي الأهداف: (٤٥) هدف	٥	١٠	٦	١٢	٩	٣	٤٥	%١٠٠

بناء الاختبار وصياغة مفرداته:

تم بناء الاختبار في صورته المبدئية في صورة اختبار موضوعي يتكون من (٤٥) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، منهم ٣ مفردات من النوع المصور بحيث يختـــار الطالب الإجابة الصحيحة من بين ٤ بدائل مصورة، ويتم تقديم الأسئلة بشكل عشوائي

بالنسبة لكل طالب، وروعي عند تصميم الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو الرقمي وبنائه وصياغة مفرداته، وضع تعليمات الاختبار بحيث تكون سهلة وواضحة ومباشرة، توضح ضرورة الإجابة علي كل الأسئلة.

١-٤. صدق الأختبار:

حساب الصدق الظاهري للأختبار (صدق المحكمين) علي الأختبار التحصيلي في مهارات إنتاج الفيديو الرقمي، وذلك بعرضه علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم *ملحق (٧)، وذلك للتأكد من:

- صلاحية مفردات الأختبار لقياس تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم في مهارات إنتاج الفيديو الرقمي.
- سلامة ووضوح تعليمات الأختبار.
- مناسبة مفردات الأختبار لقياس أهداف البيئة التعليمية الذي سيطبق علي الطلاب من خلالها
- دقة ووضوح مفردات الأختبار.

وفي ضوء ما اتفق عليه المحكمون، قامت الباحثة بالآتي:

⇒ تعديل صياغة بعض العبارات من حيث طول المقدمة ومناسبتها لمستوي الطلاب مثل عبارة ("إذا طلب منك تصوير مباراة تُقام في إحدي المدرجات الرياضية فأي وحدات إضاء تفضل بحيث تتميز بسعة أنتشار أضاءتها وخفة الوزن") لتصبح ("إذا طلب منك تصوير مباراة تُقام في إحدي المدرجات الرياضية فأي وحدات إضاءة تفضل").

⇒ تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات مثل ("عند تصوير لقطات خارجية في ضوء الشمس ولكن يسبب ذلك وجود ظلال مما يتطلب ذلك توفير أضاءة لتلك الظلال فأي وحدة أضاءة تستخدم ")، لتصبح ("عند تصوير لقطات خارجية في ضوء الشمس مع وجود ظلال، فأي وحدة إضاءة تستخدم لإضاءة لتلك الظلال").

⇒ تعديل صياغة بعد الافعال بالأهداف حتي تصبح قابلة للقياس مثل ("يناقش الأختلاف بين كاميرا الفيديو الرقمي والتناظري بمنتدي البيئة") لتصبح (" يميز الفرق بين كاميرا الفيديو الرقمي والتناظري بمنتدي البيئة")

١-٥. **نظام تقدير الدرجات وتصحيح الاختبار:** تكون الاختبار من (٤٥) مفردة والدرجة العظمي للاختبار (٤٥) درجة، أي بواقع درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، يحصل عليها كل طالب إذا كانت إجابته صحيحة علي جميع مفردات الأسئلة، ويتم تصحيح الاختبار إلكترونيا عبر البيئة.

ثالثا: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي لبيانات البحث الحالي

إختبار صحة الفرض الأول :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " لايوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة (تصحيح صريح، تصحيح ضمني، طلب التوضيح) فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو الرقمي

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-WallisTest)، لحساب قيمة (كا٢) للمقارنة بين متوسطات رتب

درجات الطلاب عينة البحث فى الاختبار المعرفي فى التطبيق البعـــدى، ويتـــضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (كا٢) لاختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للمقارنة بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي

مستويات الاهداف	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا٢	الدلالة
المجموع الكلى	المجموعة التجريبية الأولى	١٥	١١,٨٣	٢	٢٥,٥٥١	٠,٠١
	المجموعة التجريبية الثانية	١٥	٢١,٣٣			
	المجموعة التجريبية الثالثة	١٥	٣٥,٨٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا في الاختبـــار المعرفـــى فـــي التطبيق البعدى بين المجموعات الثلاثة، وذلك للاختبار ككل ومستويات الاهـــداف والمجموع الكلى، وجاء ترتيب المجموعات كالتالى: المجموعة التجريبية الثالثة، ثم المجموعة التجريبية الثانية، ثم المجموعة التجريبية الأولى.

تفسير نتائج البحث:

النتائج الخاصة بتأثير نوع التغذية الراجعة التصحيحية علي الجانب التحصيلي:

دلت النتائج علي أن تنوع التغذية الراجعة التصحيحية حقق نتائج فعالة في تنمية الجانب التحصيلي لدي المجموعات التجريبية الثلاثة، وأن نوع (التصحيح طلب التوضيح) للتغذية الراجعة التصحيحية حقق أفضل النتائج ويرجع ذلك للأسباب التالية:

- توفر التغذية الراجعة التصحيحية "طلب الوضيح" للطلاب فرص المفاوضة بشكل إلكتروني، والتي ساعدت الطلاب علي تصحيح أخطائهم من خلال إعطاء إشارات للتصحيح الذاتي، مما يساعد في تقليل أخطاء الطلاب.
- التخطيط الجيد للمهام التعليمية وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية للطلاب: ساعد الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة، كما أن التخطيط لتقديم معلومات التغذية الراجعة التصحيحية بعد أداء المهمة مباشرة، أسهم في تصحيح الأخطاء مباشرة وهي حاضرة في الذاكرة.

وبالتالي فإن التنوع في التغذية الراجعة التصحيحية أدي إلي زيادة التحصيل لدي المجموعات الثلاثة، وكان نوع (التصحيح طلب التوضيح) الأفضل، ويتفق ذلك مع دراسة كل من:

(Mcdonough,2005), (Philp,2006), (Ranta&Lyster,2007), (Ellis,2012), (Ghariblaki&Poorahamadi,2017)

كما كان لنظريات التعلم الي إعتمدت عليها الباحثة دور في تلك النتائج كتالي:

- تصميم التغذية الراجعة التصحيحية وفقا لمبادئ النظرية السلوكية، والتعلم الإجتماعي: حيث أهتمت النظرية السلوكية بالتغذية الراجعة التصحيحية التي تزود المتعلم بمعلومات تبين إن كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة، ولتحقق ذلك

تم تصميم أنواع التغذية الراجعة التصحيحية وفق مبادئ النظرية السلوكية، كما تم تصميم التغذية الراجعة التصحيحية وفق مبادئ نظرية التعلم الإجتماعي، والتي ترى أن السلوك البشري يتعلمه الطالب بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيا الصحيحة والخاطئة هي سلوكيا متعلمة من بيئة الفرد.

- تطبيق مبادئ النظرية البنائية ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم: ويتضح ذلك في تكوين بيئة تعلم واقعية مرتكزة علي السياق المرتبط بالتعلم، يكون المعلم موجه ومرشد، تقديم أكثر من منظور للمحتوي، يكون التقويم أداة للتحليل الذاتي، تقديم أدوات تساعد المتعلم في تفسير المنظورات المختلفة للعالم.

<u>وإجمالا فإن التصميم التعليم أثر كذلك في نتائج البحث وذلك كما يلي:</u>

راعت الباحثة عند تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي مراسي التعلم، توافر العناصر التالية:

⇒ تتيح تفاعل المتعلمين، ومعالجة العناصر بالبيئة وملاحظة النتائج وبناء الأرتباطات.

⇒ تربط خبرات المتعلمين السابقة بالخبرات المكتسبة عبر العالم الواقعي، وتساعدهم في بناء نماذجهم الذهنية.

⇒ يحدد المتعلمون أهداف التعلم والأنشطة والقرارات والإجابات من خلال عملية التعلم.

⇒ تتيح تفاعلات تعاونية بين المتعلمين.

⇒ ترسي مهام التعلم في صورة مهام ترتبط بسياق واقعي قائم علي المشكلات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١- الأهتمام بتقديم أنواع التغذية الراجعة التصحيحية المختلفة وعدم التركيز علي نوع واحد فقط في التعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم.

٢- ضرورة توظيف الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة التصحيحية (الصريحة، التصحيح الضمني، طلب التوضيح، التصحيح اللغوي، الأستباط، التكرار) والتي تشجع الطلاب علي التصحيح الذاتي لأخطائهم والتقليل من نسبة تكرار الخطأ لتسهيل عملية التعلم.

٣- توظيف مراسي التعلم في العملية التعليمية لأنها تتيح بيئة تفاعلية تثري العملية التعليمية.

مقترحات البحث:

في ضوء أهداف البحث والنتائج التي أسفر عنها، يمكن اقتراح البحوث التالية

١. أثر التفاعل بين أنواع التغذية الراجعة التصحيحية وأساليب تعلم الطلاب (المستقلين، والمعتمدين علي المجال الإدراكي) بالتعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم علي الأنخراط في التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

٢. أثر أختلاف أنواع التغذية الراجعة بالتعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم (تصحيحية-إعلامية-تفسيرية) علي التحصيل الأكاديمي الفوري والمرجأ والدافعية للعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

٣. أثر استخدام أنواع التغذية الراجعة التصحيحية بالتعلم الإلكتروني القائم علي مراسي التعلم علي تنمية كفاءة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

المـــــــراجع

المراجع العربية:

إيناس أحمد أنور(٢٠١٧).أثر أختلاف نمطي الفصول الإفتراضية "المتزامنة – غير المتزامنة) المدعومة بمراسي التعلم الإلكتروني علي تنمية مهارات البرمجة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوية رابطة التربويين العرب**.ع٨.

جمال مصطفي الشرقاوي (مارس ٢٠١٣). تصميم إستراتيجية قائمة علي التفاعل الإلكتروني بين إستراتيجيتي المشاريع والمناقشة وأثرها علي تنمية مهارات إنتاج بيئات التدريب الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٥(٣)، ص ص ١٣-٦٩.

سناء فاروق قهوجي (٢٠١٠). أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوي التحصيل الدراسي في مادة الأحياء: دراسة ميدانية علي طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. كلية التربية.

علي منصور (٢٠١٠). التعلم ونظرياته، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية.

محمد أحمد صالح الصوالحة (١٩٨٥). أثر بعض أستراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدي طلاب الصف السادس الأبتدائي، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني، الأفراد والوسائط، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

نسرين عبده الحديدي (٢٠١٢). أثر تصميم برنامج تعلم إلكتروني عبر الويب بتوظيف مراسي التعلم علي تنمية كفايات إدارة المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

نشوي رفعت محمد شحاته (٢٠١٥). أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة علي مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدي طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

ماريان ميلاد منصور(٢٠١٧). فاعلية نمط التعلم التشاركي القائم علي مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس لغة البرمجة سكراتش لتنمية بعض المهارات الأدائية والتفكير التكنولوجي بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج ٣٣،ع٩.

المراجع الأجنبية:

Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. **Language Teaching Research** 12 No. 2: 183–210.

Ammar, A. & M. Sato (2010).How should noticing be measured? Evidence from classroom research on corrective feedback. Paper presented at the annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Atlanta, GA.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. Studies Second Language Acquisition, 28, 543-57.

British Educational communicates and technology Agency (BECTA) (2003): What the research says about digital video in teaching and learning, available at: http: // web archive.national archives. gov.uk/20130401151715/ https://www.education.gov,uk/publications/eordringDownload/ 5012M1G2787.pdf.

Bransford, J., Sherwood, R., Hasselbring, T., Kinzer, C., & Williams, S. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), Cognition education and multimedia: Exploring ideas in high technology (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bransford, J. D. Brophy, S. and Williams, S. (2000) When Computer Technologies Meet the Learning Sciences: Issues and Opportunities, Journal of Applied Developmental Psychology,21(1), pp. 59-84.

Bottge، B. A.& Rueda، E.& Kwon، J. M.& Grant، T.& LaRoque، P. (2009،Aug). Assessing and Tracking Students' Problem Solving Performances in Anchored Learning Environments.Educational Technology Research and Development،57(4)،PP.529-552. ISSN-1042-1629.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt.(1990). Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition,Educational Researcher, 19, pp. 2-10,

Crews،T.R.& Biswas،G.& Goldman،S.& Bransford، J.D. (1997). Anchored Instruction. In Anchored Interactive Learning Environments.International Journal of Artificial Intelligence in Education،8(2)،PP.142-178.

Darabad, A. M. (2013). Oral Accuracy, Field Dependent/Independent Cognitive Styles and Corrective Feedback. International Journal of English Language Education, 1(1), 204.

Dickinson, G. and Summers, E.J. (2010). (Re)Anchored, Video-Centred Engagement: The Transferability of Preservice Training to Practice. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 10(1), pp. 106-118.

Ding, T. (2012). The Comparative effectiveness of recasts and prompts in second language classrooms, Journal of Cambridge Studies, 7 (2), 83-97.

Dumova,T.,(2008): Using Digital Video Assignments as tool for Active Learning The International Journal of learning vol (14), No.(12).Available at: http: // facstaff.pointpark.edu/ tdumova /publications/lo7.Digital Video Assignments .

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development, L2 Journal, 1 (1). 16.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. Studies in Second Language Acquisition, 28, 339–368.

Espasa, anna&menses, Julio (2010). analyzing feedback processes in an online teaching and learning environment: an explratory study, high education, 59 m277-292

Fawbush, B. (2010). Implicit and explicit corrective feedback for Middle School ESL Learners, (Doctoral dissertation, Hamline University).

Gladdy, Ataisi E.(2012). Students' Uptake of Corrective Feedback, Journal of Eductional and social Research, (7),31-40.

Glaser, C. W., Rieth, H. J., Kinzer, C. K., Prestidge, L. K., & Peter, J. (1999). A description of the impact of multimedia anchored instruction on classroom interactions. Journal of Special Education Technology, 14(2), 27-53.

Hartanto, Budi & Reye, James (2013) Incorporating anchored learning in a C# Intelligent Tutoring System. In Chen, Weiqin, Ogata, Hiroaki, Biswas, Gautam, Wong, Lung-Hsiang, Liu, Chen-chung, Hirashima, Tsukasa, et al. (Eds.) Doctoral Student Consortia - Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education, ICCE 2013, Asia-Pacific Society for

Computers in Education, Grand Inna Bali Beach Hotel, Bali, pp. 5-8.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Heo, Y. (2007). The impact of multimedia anchored instruction on the motivation to learn of students with and without learning disabilities placed in inclusive middle school language arts classes. It has been taken from the following address at March 5, 2009 http://repositories1.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3592/heoy96433.

Kariuki، M. & Duran، M.(2004). Using Anchored Instruction to Teach Pre-Service Teacher to Integrate Technology in the Curriculum، Journal of Technology & Teacher Education،12(3)،PP.431-445.

Lemley, D. (2005). Delayed versus Immediate Feedback in an Independent Study High School Setting. Ph. D. Thesis, Brigham Young University.

Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. Studies in Second Language Acquisition, 25, 37–63.

Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. Studies in Second Language Acquisition, 20, 51-81

Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake, studies in school in second language Acquisition, 28(02),269-300.

Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. retrieved from http:// www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ626532

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. Studies in Second Language Acquisition 26 No. 3: 399-432

McLarty, K., Goodman, J., Risko, V. J., Kinzer, C. K., Vye, N., Rowe, D. W., & Carson, J. (1990). Implementing anchored instruction: Guiding principles for curriculum development. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), Literacy theory and research: Analysis from multiple perspectives (39th NRC Yearbook, pp. 109-120). Chicago: National Reading Conference.

Muranoi, H. (2000). Focus-on-form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. Language Learning, 50, 617–673.

Okolo, C., Ferretti, R. P., & MacArthur, C. D. (2002). Westward expansion and the-year old mind: Teaching for historical understanding in a diverse classroom. In J. E. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching. Social

constructivist teaching. Affordance and constraints. New York: JAI Press.

Rassaei, E., & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English Wh-question forms by Iranian EFL learners, English Language Teaching, 4 (2), 97.

Rieth, H. J., Bryant, D. P., Kinzer, C. K., Colburn, L. K., Hur, S.-J., Hartman, P. (2003). An analysis of the impact of anchored instruction on teaching and learning activities in two ninth-grade language arts classes. Remedial and Special education, 24(3), 173-184.

Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. Educational Psychologist, 31(2), 115-121.

Samar, G. Re., & Shayestefar, P. (2009). Corrective Feedback in EFL classrooms: Learner Negotiation Strategies and Uptake. Journal of English Language Teaching and Learning, 212, 107-134.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. Language Teaching Research8.3, 263–300.

Shyu, H.-Y. C. (2000). Using video-based anchored instruction to enhance learning: Taiwan's experience. British Journal of Educational Technology, 31(1), 57-69

Song, X. D. (2012). Anchored instruction in chemistry teaching vocational. Retrieved 9 July, from http://globethesis.com/?t=2217330335975654.

Trofimovich, P., Ammar, A., & Gattonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (Ed.), Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies (pp. 171-195). Oxford: Oxford University Press.

Vásquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication, Language Teaching Research, 14(4), 421-443.

Veliz C. L.. (2013). Corrective Feedback in Second Language Classrooms. Lit. lingüíst. 2008, n.19, pp. 283-292.

line Learning 2014.

Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., Mills, M., Finke, M., &Rosen, J.(2005). Advanced digital video technologies to support collaborative learning in school education and beyond. In T. Koschmann, D. Suthers, & T.-W. Chan (Eds.), Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years (pp. 737-742).