

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

توظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية في
تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية
والتوجهات الإيجابية نحو توظيف
التقويم بالأقران لدى الطالبات
الجامعيات

إعداد

د. أمل بنت علي الموزان

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية

جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن - الرياض.

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثالث والسبعون . مايو ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية Web Quest في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات؛ وذلك من خلال تحليل ومناقشة آراء الطالبات الجامعيات وردود أفعالهن وفقاً لتقييمهن الذاتي بعد تعلمهن عبر تلك البيئة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبة من الطالبات اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم في العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، من تخصصات وكليات متنوعة، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، ووظفت بطاقة تقييم ذاتي كأداة لجمع البيانات، وذلك بعد مرور الطالبات بخبرة بيئة التعلم النشطة القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية، وأظهرت النتائج صحة فروض الدراسة التي أشارت إلى وجود دور لبيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران في تحقيق أهداف التعلم عبر تلك البيئة، كما لم تدل تلك النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في مستوى جميع تلك المهارات، وناقشت الدراسة ضمن نتائجها بعض تحديات ومقترحات تحسين التعلم عبر بيئة التعلم النشطة القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات الجامعيات، ووفقاً لتلك النتائج قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: بيئة التعلم النشطة، الرحلات المعرفية، مهارات مجتمعات التعلم المهنية، توظيف تقويم الأقران.

The role of an active learning environment based on (Web Quest) Strategy in enhancing the skills of professional learning communities and positive attitudes towards the employment of peer assessment for University female students

***Dr. Amal Ali Almawzan**

**/ Department of Educational Technology - College of Education/
Princess Nourah bint Abdulrahman University- Riyadh
E-mail: aaalmozan@pnu.edu.sa / Mobile: 0504456763**

Abstract:

The aim of this study is to identify the role of an active learning environment based on the Web Quest learning strategy in enhancing the skills of professional learning communities and positive attitudes towards the use of peer assessment for University female students, by analyzing and discussing the views of female university students and their reactions according to their self-assessment after learning through these environment. The study sample consisted of (79) female students who studied the curriculum of instructional technology in the academic year 1438/1439 AH, from various disciplines and colleges, The descriptive analytical method was applied to answer the study questions, A self-assessment card was used as a data collection tool, This is after female students experience the active learning environment based on Web Quest strategy, The results showed that the study hypotheses indicated the role of an active learning environment based on Web Quest strategy in enhancing the skills of professional learning communities, and the positive attitudes towards using peer assessment in achieving learning objectives across this environment, And the results did not indicate the existence of differences of statistical significance attributed to the specialization; at the level of all those skills, and discussed the study within the results of some of the challenges and proposals to improve learning Through an active learning environment based on Web Quest strategy from the point of view of female university students, According to those findings, the study presented a set of proposals and recommendations.

Keywords: active learning environment, Web Quest, skills of professional learning communities, employment of peer assessment

أولاً: الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

تواجه المنظومة التعليمية اليوم - لا سيما عناصرها المرتبطة بالمعلم والمتعلم -؛ جملة من التحديات ترتبط بطبيعة العصر، والتطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي السائد على مختلف الأصعدة فيه؛ مما أصبح لزاماً عليها أن تواجهه بأساليب تربوية تتسم بالمرونة، والقدرة على التحكم، متجاوزة الأطر التقليدية للتعلم المتمركزة في غالبها على التحصيل المعرفي، إلى أساليب أشمل وأقوى وأبقى؛ بحيث تمكن عناصرها من امتلاك المهارات المناسبة للتعيش في بيئات أصبحت أشبه ما تكون بالمجتمعات المتنوعة، التي تتطلب مهارات مهمة للاندماج كأفراد فاعلين فيها؛ كالتعاون وتشارك الخبرات وتحمل المسؤولية والقدرة على إصدار الأحكام، وذلك باستثمار إمكانيات ذلك العصر في التعليم والتعلم على حدٍ سواء.

ولقد بات ما شهدناه في السنوات القليلة الماضية من طفرة كبيرة في توظيف ودمج التكنولوجيا بالتعليم، تلك الطفرة التي ما زالت قائمة ومتصاعدة بحركة مذهلة السرعة، بحيث تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بها؛ فالمعلم تغير دوره من ناقل للمعرفة إلى ميسر ومصمم لعملية وبينة التعلم، ومشخص للطلبة، ومرشد ومتابع، وموجه، حتى تتحقق النتائج المطلوبة (قطييط، ٢٠١٤)، والمتعلم أصبح المحور؛ الذي تبنى حوله جميع الأنشطة والتفاعلات، فامتلك بذلك دوراً نشطاً، جعل من أبرز مهامه البحث والاستكشاف والتجريب وتحمل مسؤولية التعلم، وهي مهام تتطلب قدراً من المهارات لإتقانها.

ومن أجل إحداث النقلة النوعية التي يمكنها المساهمة في تغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم إلى الأدوار المأمولة؛ فقد طرأت عدة تحولات على سياسات المؤسسات التربوية، استهدفت إعادة النظر في جميع الممارسات التعليمية، وتغيير النظرة إلى دور كل من المعلم والمتعلم، مما يتطلب تبني استراتيجيات تعليمية تختلف عن تلك التي كانت تستخدم من قبل، بالإضافة إلى الزيادة الفاتقة بالمعرفة التكنولوجية وتطبيقاتها في جميع جوانب التعليم والتعلم، واستخدامها في حل كثير من المشكلات التعليمية (خليفة والجاس، ٢٠١٤، ص. ١٦٤).

وبالنظر إلى إن المعرفة التكنولوجية وتطبيقاتها تستند اليوم بشكل كبير إلى التعلم الإلكتروني؛ الذي يحاول استثمار بيئة الإنترنت وأدواتها المتعددة، وما يتطلبه ذلك من مهارات

في التعلم والتعاون عبر تلك البيئات وتشارك الخبرات، وما قد يواجه ذلك أيضاً من مشكلات تتعلق في جزء منها بنوعية المهارات المطلوبة للاندماج عبر تلك البيئات؛ الأمر الذي يحتم انتقاء الاستراتيجيات والأفكار الداعمة للتعلم لتجاوز مثل تلك المشكلات بطريقة فعالة، خاصة مع توجه أنظمة التعليم اليوم إلى تطبيق التعلم التعاوني بين الطلاب في البيئة الصفية، أو عبر الإنترنت، ومحاولة ترسيخ مفاهيم ومهارات مجتمعات التعلم المهنية، واستثمار إمكانياتها من خلال تطبيق أساليب أكثر تفاعلية في عملية التعلم مع المحتوى التعليمي؛ وذلك بدمج الطلاب معاً ضمن فرق دراسية موحدة.

ويمكن النظر إلى مجتمعات التعلم المهنية في أبسط معانيها بأنها فكرة تعليمية حديثة تعبر عن "مشاركة مجموعة من المتعلمين الذين يُشكّلون مرحلة دراسية معينة في دراسة مقرر أو مجموعة من المقررات، من خلال الاعتماد على تطبيق التفاعل الإيجابي بينهم، من أجل ضمان نجاح كافة أفراد المجتمع المهني في تحقيق متطلبات التعلم" (خضر، ٢٠١٦، فقرة ١).

ومع زيادة الموارد المتاحة للتعلم واكتساب المهارات عبر الإنترنت؛ بدأ المعلمون ومصممو المناهج في التفكير نحو تحويل التعليم التقليدي إلى بيئة تعليمية نشطة على الإنترنت، تمكن من التعلم التعاوني، والأنشطة التي تركز على المتعلم (Bell, 2010; Krajcik & Shin, 2014)، ومع ذلك؛ قد يمثل تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بتوظيف مثل تلك الموارد عبر الويب تحديات وفرص على حد سواء.

إذ إن هناك حاجة إلى تعلم مهارات طرق البحث والدراسة المستندة إلى الإنترنت، التي تلبى اهتمامات ومتطلبات المتعلمين أثناء التصفح، وينبغي أن تشجع هذه الأساليب على تعلم أكثر متعة وفعالية وتشاركية، علاوة على ذلك؛ يجب أن تسمح تلك الأساليب بطريقة تعلم تفاعلية، تركز على المتعلم كفرد ضمن مجموعة، وتعتمد على الاستقصاء والاستقلالية الفردية والتفاعلية المرتبطة بتعاون المجموعات وتشاركتهم في آنٍ واحدٍ معاً، ومن هنا تتولد الفرص وتكمن التحديات (Şahin, & Baturay, 2016, p.159).

ولعل من أهم الاستراتيجيات التي تتعلق بشبكة الإنترنت والتي يمكن أن تساهم في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال توجيه المتعلمين نحو التعلم الفعال بتوظيف عملية البحث عن المعلومات، والمهام التعاونية، وتشارك الخبرات لأهداف علمية، وبحثية،

وتربوية، وتعليمية ... وغيرها؛ هي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) (آل دحيم، ٢٠١٦، فقرة ١).

وعليه فإن الرحلات المعرفية Web Quest عبارة عن إستراتيجية يمكن من خلالها تمكين الطلاب من اكتساب المزيد من المعرفة والخبرات من خلال أنشطة تعلم مبنية على التجربة، حيث يستطيعون إنجاز مهام تعلم مختلفة، والتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم الخاصة، من خلال منحهم فرص إيجابية للمشاركة في تلك الأنشطة، علاوة على ذلك؛ يمكنهم من خلال تلك الإستراتيجية التفكير في محتويات التعلم من خلال مراقبة السياق الحقيقي لها، ومن ثم مناقشتها، والتعاون من خلال المهام المتنوعة للخروج بصورة أكثر وضوحاً حول الموارد المطلوبة للتعلم، (Chang, Chen, & Hsu, 2011, p. 1229).

وقد أكدت الدراسات على إن استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية في عملية التعلم يساعد المتعلمين على إنجاز المهام المطلوبة منهم في الوقت المحدد وبطريقة أكثر تخطيطاً، وتساعدهم كذلك على تحمل مسؤولية التعلم، وإدراك التكنولوجيا بشكل مختلف، والتعلم عن طريق البحث والعمل، مع توفير أساليب موضوعية للتقييم، وحالياً هناك أهمية لإجراء مزيد من الدراسات لنشر هذه التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم (Gülbahar, Madran, & Kalelioglu, 2010)، في حين أثبتت دراسات أخرى إن استخدام الرحلات المعرفية في التعلم يؤثر بشكل إيجابي على أداء الطلاب؛ خاصة عند استخدامها في مواقف تعلم حقيقية (Chang, Chen, & Hsu, 2011)، كما توصلت بعض الدراسات إلى إن الرحلات المعرفية تتناسب مع مرتكزات تطوير الأهداف المتمثلة بتنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي والناقد، والحوار والتعايش مع الآخر، وتوظيف تكنولوجيا التعليم، ومع ثبات محتوى المنهاج، حيث أنها تستخدم في حدود التخطيط والتنظيم والتنفيذ، وكانت متناسبة جداً مع استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وإمكانية توظيفها بحيث تسمح للطلاب بالتوسع المعرفي، من خلال امتلاك مهارة البحث والتقصي والارتحال عبر الويب، مما يسهم في تطوير الذات والوصول إلى المعرفة (يونس ولبابنة، ٢٠١٩).

وفي سبيل تحقيق تنفيذ ناجح لمسعى الرحلات المعرفية في ممارسات التعليم والتعلم؛ فقد أوصت بعض الدراسات بأهمية زيادة التركيز على تدريب المعلمين على توظيفها بشكل صحيح، وأن يكون المعلمون مدركين لقدرة هذه الرحلات على معالجة الأهداف المحددة

للمقررات الدراسية، مع وجوب التركيز على محتويات الموارد والواجبات لجعلها أكثر تشجيعاً (Seitkazy, Toleubekova, Amanova, Tashetov, Iskakova, & Demissenova, 2016)، في حين أوصت دراسات أخرى بأهمية تضمين الرحلات المعرفية في التدريس، إذ تشير مستويات الرضا العالية لدى الطلاب بتدخلها في تحفيزهم، مما يؤثر بشكل إيجابي على تعلمهم، حيث ساهم التعلم المدعوم بوسائل الرحلات المعرفية في تشجيع تعلم وتحصيل الطلاب من خلال تأثيره الإيجابي على نموذج التعليم 5E القائم على (تصور المعرفة وبناءها من خلال استيعابها داخليا، وتعزيز التفكير، والاستجواب، والاكتشاف، والتجربة) (Şahin & Baturay, 2016) كما وجدت دراسات أخرى أن هذه الإستراتيجية تدعم التوجهات الإيجابية للمتعلمين نحو مواضيع التعلم (المهجة، ٢٠١٨).

والمتمفحص لفلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب يجد أنها تقوم على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة؛ أي إن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وإعادة بناء الفرد لمعرفته؛ من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي، والتخلص من التمرکز حول الذات، وبناء الخبرة القائمة على النشاط، وكل ذلك يعكس الافتراضات والمبادئ التي تقوم عليها الأساليب الحديثة للتعلم وبناء مجتمعات التعلم المهنية (الزهراني، ٢٠١٥).

والرحلات المعرفية أيضا وفق هذه الفلسفة تدعم بشكل كبير التعلم القائم على المشاريع **project-based learning (PBL)** كنهج بنائي للتعلم؛ يساعد الطلاب في الحصول على المعرفة بمستوى عالٍ، واكتساب المهارات الاجتماعية، مع حل مشاكل الحياة الحقيقية (Krajcik & Blumenfeld, 2006)، وهي مهارات مرتبطة بشكل كبير ببيئة التعلم والعمل ضمن مجتمعات التعلم المهنية.

حيث أشارت بعض الدراسات إلى أنه على الرغم من أن الرحلات المعرفية تساعد إلى حد ما في اكتساب أهداف الدروس؛ إلا أنها أثبتت أنها مفيدة للغاية في تسهيل تحقيق المعرفة ودعمها، وتنمية مهارات التعلم القائم على حل المشاكل، والعمل الجماعي، وكذلك تفاعل الطلاب، وساعدت في خلق بيئة تعليمية تشاركية مرنة بين المتعلمين، وعززت مهارات التفكير النقدي والإبداع، وكان لها تأثير تحفيزي على المتعلمين (Seitkazy et al., 2016).

وعليه يمكن أن يكون هناك مساهمة لتوظيف الرحلات المعرفية في التعلم القائم على المشاريع من أجل اكتساب المهارات اللازمة للاندماج عبر مجتمعات التعلم المهنية، مع إمكانية استثمار عمليات التعلم عبر تلك البيئات المرتبطة بوجود الأقران؛ في تحقيق أهداف التقييم الحقيقي أو الأصيل، واكتساب مهارات التقييم بالأقران أيضاً كجزء من ذلك التقييم، وذلك تماشياً مع ما نادى به توصيات ورش العمل والمؤتمرات المنعقدة حول أساليب التقييم المستخدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ بضرورة الاهتمام بالتقييم الواقعي (أو الحقيقي)، مؤكداً على أهمية هذا التقييم؛ ولم يغفلوا عن ذكر التحديات التي تواجه هذا النوع من التقييم بثنتى نواحيه، ولكنهم أكدوا جميعاً على أهمية توظيف استراتيجيات التقييم الواقعي بشكل جيد وصولاً لتعليم نوعي، بحيث يكون المتعلم فيه محور العملية التعليمية (أبو سالم، ٢٠١٩).

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على الدور الذي يمكن أن تقدمه بيئات التعلم النشطة القائمة على الرحلات المعرفية في دعم التعلم مع التكنولوجيا؛ بهدف تعزيز مهارات الاندماج عبر مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقييم بالأقران من خلال ذلك في تحقيق أهداف التعلم لدى الطالبات الجامعيات.

تجديد المشكلة:

لاحظت الباحثة عند تدريسها مقرر تقنيات التعليم كمادة حرة لمختلف المستويات والتخصصات؛ أن الطالبات أثناء عملهن في مجموعات التعلم التعاونية يحتجن لتأسيس أو تعزيز كثير من المهارات اللازمة لإنجاح مهام التعلم والتعاون عبر تلك المجموعات، وكون المقرر يقدم مواضيع متنوعة مرتبطة بالتكنولوجيا وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم؛ فإن نوعية المهام المطلوب انجازها ذات طبيعة خاصة مرتبطة بتلك التكنولوجيا، وتستدعي بالضرورة إتقان مجموعة من المهارات المتنوعة؛ كمهارات البحث والتشاور والتواصل، والتقييم والتقييم، وتحمل المسؤولية وتقبل وجهات النظر، وإدارة المعرفة، وتعزيز الثقة والعلاقات المهنية الإيجابية بين أعضاء الفريق، وغيرها كثير، هذا عدا عن عدم وجود أسلوب مقنن للضبط داخل المجموعة، يضمن عدم تهرب بعض الطالبات من أداء أدوارهن في المجموعات بشكلها التقليدي، وعدم التزام بعضهن بمسؤوليات التعلم والتعاون مع زميلاتهن لأسباب متعددة، مما يسبب كثير من المشكلات داخل المجموعات.

وحيث نعيش اليوم في عصر تكنولوجي غير سيناريوهات الموقف التعليمي بسرعة، وبشكل ملحوظ، بسبب تزايد دمج الإنترنت في العملية التعليمية؛ لذلك ينبغي أن يولي التعليم اهتماماً خاصاً بمهارات المتعلمين التي تضمن دعم تعلمهم مع تلك التكنولوجيا، خاصةً مع تزايد الاهتمام بالتعلم التعاوني بين الطلاب، وضرورة تعزيز مهارات التعلم عبر المجموعات وفرق العمل، وتكوين مجتمعات تعلم من خلالها بين طلاب المستويات والتخصصات المتنوعة، وربما تمتد تلك المجتمعات حتى بين طلاب الجامعات المختلفة، وتشكل بيئة الإنترنت بما تختص به من مزايا تهيئها أدواتها وتطبيقاتها المتنوعة؛ محضاً خصباً لنمو مثل تلك المجموعات؛ فيما يعرف بمجتمعات التعلم المهنية.

وبما أن الإنترنت يشمل اليوم مجموعات واسعة من مجتمعات تعلم مهنية متنوعة؛ فالمتعلمون بحاجة إلى تعزيز مجموعة من المهارات الخاصة بالاندماج عبر تلك المجتمعات، إذ إن تلك المجتمعات كما تتواجد بشكلها التقليدي؛ فإن لها حضوراً قوياً عبر الإنترنت، خاصةً مع تعدد الأدوات التي تضمن تشكيلها، وتهيئ بيئات التفاعل المناسبة لاستمراريتها، وبالرغم من كون مهارات مجتمعات التعلم المهنية شائعة بين مجتمعات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس؛ إلا أنه نادراً ما يتم تناولها وتطبيقها بين أوساط المتعلمين، كما إنها وإن طبقت؛ إلا أنها في الغالب تطبق بشكل تقليدي، دون الاستناد للتكنولوجيا والمزايا التي تقدمها لتحقيق أهداف تلك الرحلات بشكل أعمق، ويتمشى مع متطلبات العصر الحاضر ونوعية المهارات اللازمة له؛ لذا ينبغي الأخذ في الاعتبار الإمكانيات التي توفرها أدوات وبيئات تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل أساسي في عملية التعلم، وذلك من أجل جعل الطلاب على استعداد للتعايش والاستفادة من تلك المجتمعات بتوظيف مهاراتها المطلوبة، وتعتبر إستراتيجية الرحلات المعرفية التي تم تطويرها بواسطة "دوج" Dodge عام 1995؛ أحد أساليب تلبية هذه التوقعات.

وقد نادت عديد من الدراسات الحديثة بأهمية أن يخطط أعضاء هيئة التدريس بطرق ربط تكاليفات المقررات بمهام تعلم يمكن أن تؤدي ضمن فرق عمل، وتقديم كمشاريع توظف إستراتيجية الرحلات المعرفية في تجارب تعليمية ذات معنى، من أجل تحفيز المتعلمين، وبما يمكن أن يضمن تطور مهارات متعددة لديهم، مثل كفاءة القراءة والكتابة الرقمية عبر الإنترنت، والبحث عن معلومات مفيدة في تمثيلات الوسائط المتعددة (نص، صورة، صوت،

فيديو) (Chen, 2019)، وأثبتت دراسات أخرى إن الانخراط في المشاريع التعاونية يؤدي أيضًا إلى زيادة مفردات الطلاب اللغوية وقدراتهم الكتابية، والحوارية، ومهاراتهم الاجتماعية (Chen, 2012; Ebadi & Rahimi, 2018)، وتدعم نتائج دراسات حديثة أخرى الافتراضات الإيجابية التي تحقق في الارتباط بين الرحلات المعرفية واكتساب مجموعة من المهارات ذات الأهمية للتعلم، مثل مهارات حل المشكلات، والنقاش القائم على الأدلة البحثية، وتطبيق المعرفة (Aydin, 2016)، واكتشاف طريقة تنظيم مهام التعلم، والتعاون في أداء تلك المهام وتحمل المسؤولية، والنظر للأمور من وجهات نظر مختلفة (Şahin, & Baturay, 2016)، وتعزيز الكفاءة الثقافية عبر البحث والإطلاع المتعدد الوسائط (Renau, 2016; Pesudo, 2016; Teng, 2018) وكذلك الاهتمام في جانب كبير منها بتعزيز الدافع والاستقلال الذاتي للمتعلم (Liu, Huang, & Xu, 2018). كما أشارت بعض الدراسات إلى إن الرحلات المعرفية يمكن أن تدعم بعض مبادئ التعلم عبر الإنترنت، مثل البحث واسترجاع المعلومات والخيال والتصنيف والتعميم، والمقارنة والتقييم، والتحليل والتوليف والاستدلال، وبيان الحجج والحوار وإبداء وجهات النظر، وتقويم عملية التعلم؛ إذ يتعين على الطلاب خلال الرحلات المعرفية_ إذا تم تطبيقها بفعالية_ الإجابة عن بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل، أو توضيح مجموعة من الملاحظات التي تم الإشارة لها (Jahromi & Mosalanejad, 2015)، وقدرتها على دعم وتطوير دعم تطوير بعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كالمهارات التعاونية والتفكير النقدي، ومهارات محو الأمية في تكنولوجيا الاتصالات باللغة الإنجليزية الدولية بشكل كبير (Maravelaki, 2016)، وحددت دراسات أخرى دور هذه الطريقة في مساعدة الطلاب على تعلم كيفية صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، وتحديد وجمع الأدلة المناسبة، وإجراء الدراسات على أسس منهجية، واستخلاص وتحليل وتفسير النتائج، وتقييم القيم والحجج والأدلة، وحجم النتائج؛ مما يشير إلى قدرتها على تمكين المتعلم من تقويم عملية تعلمه وفق عمليات وأساليب متعددة تدخل في سياق التقويم الحقيقي لعملية التعلم (Mohammadi, 2010)، وهو الأمر الذي أكدته أيضًا دراسة يونس ولبابنة (٢٠١٩) حيث أثبتت تناسب إستراتيجية الرحلات المعرفية مع إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

وقد كان مما لفت نظر الباحثة أثناء اطلاعها على الدراسات السابقة في مجال الرحلات المعرفية بهدف الاستفادة منها أثناء تطبيق تلك الإستراتيجية في تنفيذ مهام التعلم الخاصة بالمقرر؛ أن جميع تلك الدراسات قد تناولت دور بيئة الرحلات المعرفية (فاعلية أو أثر) على متغيرات شملت مهارات متعددة مثل: (سلوكيات التعلم، التعلم الموجه ذاتياً، التعلم ذاتي التنظيم، قيمة الفريق، التواصل الرياضي، التحفيز والتوجهات الإيجابية نحو التعلم، تنمية مهارات الكتابة، أنواع متعددة من مهارات التفكير، وبعض المهارات الأدائية...إلخ)، فضلاً عن تناولها لمدى تأثير تلك البيئة على تنمية التحصيل؛ إلا أنه لا توجد أي دراسة على المستوى العربي تناولت دور الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، أو مهارات التعاون عبر المجموعات؛ وذلك على اعتبار أن العمل الجماعي عنصر أساسي من أسس بنائها، وأن مجتمعات التعلم المهنية واقع يعايشه المتعلمين بشكل كبير كما يعايشه المعلمون، وأنهم بحاجة ماسة للتدريب على مهارات متنوعة من أجل الاندماج والنجاح عبر تلك المجتمعات، خاصة مع تطبيق المشاريع التعاونية في كثير من المقررات التي يدرسونها، وأن إستراتيجية الرحلات المعرفية يمكن أن تجتمع فيها جميع المهارات المطلوبة لمثل ذلك الاندماج، والتي تم تناول كلاً منها على حدة دون ربطها بالعمل الجماعي في مجتمعات التعلم المهنية التي تمثلها فرق العمل عند تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتنفيذ مشاريع التعلم بينهم في إطارها.

كما لم تتناول تلك الدراسات توظيف أنواع متعددة من التقويم الحقيقي كتقويم الأقران في التحقق من نتائج التعلم، وكيف يمكن استثمار بيئة العمل الجماعي عبر تلك الإستراتيجية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران، وأيضاً لم تشر أي دراسة من الدراسات العربية أو الأجنبية بشكل صريح إلى دور الرحلات المعرفية في بناء أو تعزيز تلك المهارات، وما إذا كان هناك فروق في النتائج تعزى لتنوع التخصصات داخل المجموعات، وذلك نظراً لأن الرحلات المعرفية خاصة طويلة المدى ينبغي أن تتنوع فيها تخصصات المتعلمين، ويكتسب هذا العنصر أهميته في هذه الدراسة؛ نظراً لأن الطالبات أنفسهن على اختلاف تخصصاتهن-وليس عضو هيئة التدريس- من قمن ببناء الرحلات المعرفية؛ وفقاً لمواضيع متعددة من اختيارهن بهدف تطوير تلك المواضيع والبحث فيها عبر الرحلات المعرفية لتصميم حقائب تدريبية في مجالها، مما يعني مرورهن بخبرات أكثر تفصيلاً من

مجرد أداء مهام وفق مصادر محددة وضعها لهم عضو هيئة التدريس؛ الأمر الذي قد يقدم دليلاً لمدى وجود فروق تعزى لتنوع التخصصات على تنمية مهارات معينة من عدمه، ووفقاً للمعطيات السابقة برزت هذه الدراسة في محاولة لسد ثغرة في هذا المجال، وعليه يمكن تحديد مشكلتها في السؤال الرئيس التالي:

ما دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران عبر تلك البيئة في تحقيق أهداف التعلم؟

وتنبثق الأسئلة الفرعية التالية من السؤال الرئيس السابق:

١- ما دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات

التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات من وجهة نظرهن؟

٢- ما دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات

الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم؟

٣- هل هناك علاقة بين مستوى اكتساب مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في

بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع التخصص

للطالبات؟

٤- هل هناك علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم

بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات

المعرفية وبين نوع تخصصهن؟

٥- ما أبرز التحديات التي واجهت الطالبات عند التعلم عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على

إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظرهن؟

٦- ما نقاط التحسين المقترحة لتطوير عملية التعلم عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على

إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات؟

فروض الدراسة:

- ١- تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات.
- ٢- تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم.
- ٣- توجد علاقة بين مستوى اكتساب مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصص الطالبات.
- ٤- توجد علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن.

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات.
- ٢- التعرف على دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم.
- ٣- تحديد مدى وجود علاقة بين مستوى اكتساب مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصص الطالبات.
- ٤- تحديد مدى وجود علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصص الطالبات.
- ٥- الوقوف على أبرز التحديات التي واجهت الطالبات عند التعلم عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظرهن.
- ٦- استعراض بعض نقاط التحسين المقترحة لتطوير عملية التعلم عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث ما يلي :

١- حداثة الموضوع الذي تناوله؛ فالرحلات المعرفية تعد إستراتيجية حديثة، ونشطة في التعليم والتعلم، بحاجة لمزيد من تسليط الضوء والتشجيع على توظيفها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وبما يمكن استثماره بما يعود بالفائدة على كل من المعلم والمتعلم.

٢- كونها واحدة من الدراسات القلائل التي تناولت كيفية مساهمة الرحلات المعرفية في تنمية مهارات مجتمعات التعلم المهنية، وهي مهارات مطلوبة بشدة؛ ومرتبطة في أساسها بمهارات التعلم في القرن ٢١، وتنطلق جميعها من نقطة بداية واحدة هي الاستقصاء والاستفسار، الذي تتولد نتيجة له مجموعة من المهارات المقصود تنميتها لدى المتعلمين.

٣- لفت انتباه التربويين لأهمية الدور الذي تقدمه تقنية الرحلات المعرفية في تعزيز فهم الطلاب ومشاركتهم وتفاعلهم واستمتاعهم في بيئة تعلم أصيلة، وجعلهم محور لعملية التعلم، فضلا عن أهمية استثمار مزايا التكنولوجيا التعليمية المتعلقة بالعمليات البحثية التعاونية عبر تلك الرحلات في تقديم ممارسات تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلاب من المهارات المعاصرة والمطلوبة في مجال التعلم والعمل معاً.

٤- إثراء المكتبة العربية بدراسة قد تكون من أوائل الدراسات التي تربط بين الرحلات المعرفية والمهارات المطلوبة في مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ لا توجد في حدود علم الباحثة دراسات بحثت في مشكلة الدراسة ومتغيراتها مجتمعة، وذلك على الرغم من وجود دراسات عدة بحثت في مدى توفر دور ايجابي للتعلم عبر الرحلات المعرفية من نواحٍ متعددة كالتحصيل والتفكير والاستقصاء، ودراسات أخرى عن مجتمعات التعلم المهنية بصورتها التقليدية، ولكن كل على حدة.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود البشرية: الطالبات اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم، من كليات وتخصصات متنوعة، كون المقرر يقدم كمادة حرة لجميع المستويات والتخصصات.
٢. الحدود الزمانية والمكانية: العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ الذي تم تقديم المقرر خلاله كمادة حرة للطالبات، بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن.
٣. الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على التحقق من دور بيئة تعلم نشطة بتوظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية القائمة على البحث والاستقصاء عبر الويب، وبتطبيق التعلم القائم على المشاريع التعاونية، في تعزيز مهارات الاندماج عبر مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم الحقيقي؛ وتحديدًا التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات.

مصطلحات الدراسة :

الرحلات المعرفية Web Quest : عرفها أبو الخيل وأبو مطحنة (٢٠١٨) بأنها "مجموعة الأنشطة التربوية التي تعتمد على البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة للطالب من خلال مصادر معروضة عبر شبكة الإنترنت، ومحددة مسبقًا، بأقل وقت وجهد ممكنين، وتشجع على العمل الجماعي، وتساعد في بناء شخصية الطالب الباحث، ويمكن دمجها بمصادر أخرى" (ص.٩٢).

كما عُرِفَتْ بأنها بيئة ويب منظمة تمثل بنية داعمة للتعلم، من خلال استخدام روابط للمصادر الأساسية على الويب، ووجود مهام أصيلة، أو مشكلات حقيقية تحفز المتعلمين على الاستقصاء والبحث، والمشاركة في بيئات التعلم التعاوني والتشاركي؛ بغية صنع المعرفة، وبنائها بأنفسهم، وتحقيق التعلم ذي المعنى، وإنماء قدراتهم الذهنية، سواء كان توظيفها كأشطة تعليمية، أو نموذج، أو مدخل، أو طريقة تدريسية (صالح، ٢٠١٤، ص.١٣٨).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها نشاط تربوي هادف، يتم توظيفه كإستراتيجية للعمل الجماعي؛ تقوم فيها كل مجموعة تعاونية من الطالبات بتنفيذ رحلة معرفية خاصة بها؛ للبحث عن معلومات تخدم موضوع تدريبي من اختيار طالبات تلك المجموعة، بهدف استثمار تلك المعلومات في بناء حقائب تدريبية لتقديمها للطالبات بكافة مكوناتها، ويتم تقويم كل رحلة

معرفية في هذا النشاط بثلاث طرق (تقويم عضو هيئة التدريس، تقويم ذاتي من قبل كل طالبة وفق دورها في الرحلة المعرفية، تقويم بالأقران بين المجموعات وداخل كل مجموعة).

بيئة التعلم النشطة Active learning environment؛ هي تلك البيئة التي تساهم في اندماج المتعلمين في العمل بمتعة، من خلال تركيزها على ايجابية ومشاركة المتعلم، وأن يكون محور العملية التعليمية وله أدوار نشطة في الموقف التعليمي؛ تمكنه من التمتع بالفاعلية والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس والبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة وتقييمها، مع إتاحة الفرصة له في تقييم نفسه وتقييم زملائه، وتحديد مدى ما حققه من أهداف، وممارسة أنشطة تعليمية متنوعة يشترك فيها مع زملائه في تحقيق أسس ومهارات التعاون الجماعي في إطار تسوده المبادرة وإتاحة التواصل في جميع الاتجاهات (العميرة، ٢٠١٦، فقرة ٦).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها البيئة التي تستثمر مزاياها وأدواتها في تحقيق نشاط المتعلمات من خلال دمج مجموعة واسعة من الموارد، وتوجيه أنشطة المتعلمات نحو تحليل البيانات الرئيسية وتحديد المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة وهو هنا تصميم حقائب تدريبية بمواضيع من اختيار الطالبات في المجموعات متنوعة التخصصات، ويمكن أن تحقق مزايا تلك البيئة نشاط المتعلمات بإلهامهن للنظر في القضايا وتقييمها من وجهات نظر مختلفة وتحقيق التواصل والتفاعل فيما بينهن، وبما يمكنهن من تقديم مفاهيمهن وإبرازها والدفاع عنها من خلال مقارنتها بمفاهيم نظيرتهن وتطبيق التقييم الحقيقي في مواقف متعددة، وبما يمكنهن معه أن يعززن فهمهن وموقفهن من الموضوع المستهدف بالدراسة.

مجتمعات التعلم المهنية (PLC) Community Learning Professional : عرفها محمد بن موسى (٢٠١٧) بأنها عبارة عن "مجموعة من الأفراد يعملون ضمن فرق تعاونية وفق رؤية وقيم مشتركة، وفي ظل قيادة تشاركية توفر الظروف التنظيمية والثقافية الداعمة، وتركز على التعلم الجماعي، وتبادل النتائج، لتعزيز التعلم المهني وتوجيه جهود جميع أفراد الفريق نحو تحسين التعلم للجميع" (ص.٢٧).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعات التعلم التي تم إنشاؤها بين المتعلمات، بحيث تعمل كل مجموعة داخل نطاق رحلة معرفية عبر الويب، تقوم فيها المتعلمات بتصميم كل رحلة بكل تفاصيلها وعناصرها التربوية والفنية، وذلك وفقاً لموضوع معين من اختيارهن،

بهدف تيسير القيام بمجموعة من مهام التعلم التعاونية القائمة على البحث وتوفير المصادر والوسائط بشتى أنواعها، وتؤدي في نهايتها إلى تصميم وبناء حقيبة تدريبية متكاملة في الموضوع الذي تم انتقاؤه لكل مجموعة، ويمكن تقديمها للتدريب داخل نطاق الجامعة أو خارجها.

التقويم بالأقران Peer assessment: إستراتيجية من استراتيجيات التقويم الحقيقي أو البديل؛ يقوم فيها كل طالب بتقويم أقرانه، ويتطلب ذلك تنظيمًا وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً، والأحكام الناتجة صائبة (حراشدة، ٢٠١٦، ص. ٣٤٣).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها طريقة تتطلب قدراً عالياً من تحمل المسؤولية، ويمكن من خلالها أن تساعد المتعلمين بعضهم البعض في تشخيص وعلاج مشاكل التعلم وإعطاء قيمة لها أيضاً، وتبنى على أساس إن التعلم موجه ومتمركز حول المتعلم، مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة، وهي هنا بيئة التعلم القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية؛ التي تركز على اندماج المتعلمين بشكل كامل في عملية التعلم التعاوني والتشاركي، ويمكن من خلالها أن تتعلم المتعلمين من بعضهم البعض تحت إشراف عضو هيئة التدريس.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

ماهية الرحلات المعرفية Web Quest ومزاياها لعملية التعليم والتعلم:

مع تزايد عدد ونوعية تقنيات المعلومات والاتصالات التي يتم دمجها في البيئة الصفية، يتم باستمرار وبالتوازي توفير استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم، إحدى هذه الإستراتيجيات كانت الرحلات المعرفية أو ما تعرف أحياناً بتقصي الويب؛ التي تم تصميمها كأداة تعليمية بهدف المساعدة في تحقيق تعلم فعال للطلاب من خلال بيئة تعاونية قائمة على حل المشكلات، مع تشجيعهم على التفكير على مستوى أعلى، وتوفير روابط لموارد الإنترنت المناسبة.

وكان أول ظهور للرحلات المعرفية على يد "بيرن دودج"، الأستاذ الباحث بجامعة سان دياغو بولاية كاليفورنيا، إذ عرفها دودج Dodge (١٩٩٥) بأنها نشاط استقصائي محدد وموجه يساعد الطالب على التعلم من خلال جمع وتحليل وتقييم المعلومات المستمدة من

شبكة الإنترنت، والمنتقاة مسبقاً، لذلك تعد الرحلات المعرفية نظام استراتيجي تربوي، يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية (سمارة، ٢٠١٣، ص.٨).

ويمكن تقسيم مصطلح " الرحلات المعرفية Web Quest " إلى قسمين رئيسيين (Pelliccione & Craggs, 2007, p.3):

• Web - للإشارة إلى أن الشبكة العنكبوتية العالمية تستخدم كمصدر أساسي في تطبيق وتحليل، وتوليف وتقييم المعلومات.

• Quest - للإشارة إلى تقديم سؤال أو مجموعة أسئلة داخل إستراتيجية Web Quest، والذي يشجع الطلاب على البحث لمعنى جديد وفهم أعمق.

وتشير كل من زهرة جهرومي وليلي موسلنجد، Jahromi, Z. and Mosalanejad, L. (2015) إلى أن الرحلات المعرفية "هي إحدى الطرق الجديدة للتعليم والتعلم التي تستند إلى البحث، وتشمل مجموعة من مبادئ التعلم والأنشطة المعرفية؛ مثل التعلم التعاوني، والتعلم الاجتماعي والمعرفي، والتعلم النشط، وزيادة دافعية التعلم" (ص.٢٤٩).

وعليه فقد برزت الرحلات المعرفية كنموذج جديد في التدريس، يمكن تأهيله ليكون طريقة تعلم فعالة، ولتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف، ويمكن النظر إليها كذلك على إنها "تشاط موجه نحو الاستقصاء؛ يتم فيه استقاء معظم أو كل المعلومات التي يستخدمها المتعلمون من الويب؛ الأمر الذي يحقق المعنى الرئيس لإشراك الطلاب في أنشطة تعليمية بناءة، وكلما زادت مشاركة الطالب في عملية التعلم؛ زادت المعرفة والمهارات التي سيحصل عليها (Yang & Chen, 2017, p.26).

كذلك يمكن اعتبار الرحلات المعرفية بمثابة منهج يركز على الطلاب، ويستند إلى المشاريع في التعليم والتعلم، وهو مبني على مجموعة متنوعة من النظريات، مثل الفلسفة البنائية والبنية الاجتماعية، وكثيرا ما يستخدم هذا المنهج في تنمية مجال التفكير النقدي والإبداعي، وكوسط ملائم لتحقيق أهداف بيئات التعلم القائمة على العمل التعاوني، وهو الأمر الذي أكدته عديد من الدراسات السابقة، على سبيل المثال؛ فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العليا، والتفكير العلمي، وفهم طبيعة العلم (عمار، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠١٩؛ الزعبي، ٢٠١٧)، وأن استخدام الرحلات المعرفية يعد مصدراً لتحفيز الطلاب على التعلم، بالإضافة إلى تزويدهم

بمجموعة واسعة المعلومات (Aqel & El Alem, 2016)، وكذلك تأكيد الإسهام الفعال لهذه الطريقة في زيادة مستوى التواصل الرياضي (نصور، ٢٠١٩)، كما أثبتت الدراسات أيضاً وجود أثر للبرامج التعليمية القائمة على الرحلات المعرفية في زيادة التحصيل العلمي (أبو الخيل وأبو مطحنة، ٢٠١٨).

وهناك دراسات أوصت بأهمية تطبيق الرحلات المعرفية في التعليم لمختلف مجالات العلوم؛ حيث تم توظيف الرحلات المعرفية حتى في مجال التعليم والتعلم الطبي، وفي هذا المجال جاءت دراسة زهرة جهرومي وليلي موسلنجد (Jahromi1 and Leili Mosalanejad) (2015) بهدف تقييم تأثير الرحلات المعرفية على سلوكيات تعلم الطلاب في دراسة الطب النفسي؛ حيث أكدت نتائجها على أن متوسط التعلم الموجه ذاتياً والتعلم ذاتي التنظيم في هذا المجال الدراسي؛ زاد بعد التدخل التعليمي بالرحلات المعرفية في ضوء التأثيرات الإيجابية لتلك الإستراتيجية على سلوكيات تعلم الطلاب وحل المشكلات والعمل الجماعي، والاستخدام الفعال لممارسات التعلم والتعليم النشط، واستخدام التكنولوجيا في التعليم الطبي، كما قدمت دراسة كل من عقيل والعيم (Aqel and ElAlem) (2016) دليلاً على إن طريقة الرحلات المعرفية يمكن تنفيذها والاستناد إليها في التدريس العملي لمهارات تكنولوجيا التعليم، حيث أثبتت جدوى تلك الطريقة في تحقيق نتائج أفضل في أداء الطلاب في مهارات تصميم المواقع الإلكترونية.

وفي ذات السياق؛ هناك العديد من الآثار أو المزايا التي يمكن تحقيقها من توظيف الرحلات المعرفية في عملية التدريس، وبما يحقق الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة البنائية ونظريات البنيوية الاجتماعية ومن تلك الآثار (Seitkazy et al., 2016. P.3540):
أولاً: تميل الرحلات المعرفية بما يتماشى مع النظرية البنائية إلى تعزيز الواجبات الواقعية من خلال البيئة الأصيلة، وبعبارة أخرى؛ فإن المهام المدرجة ضمن بيئة الرحلات المعرفية تشجع المتعلمين على التعامل مع بعض المواقف غير التجريدية من خلال الموضوع المدرس، حيث تتطلب مهام البحث على الإنترنت من الطلاب استخدام معارفهم وفهمهم ومهاراتهم السابقة، في ظروف جديدة للحصول على معرفة وفهم ومهارات جديدة .

ثانياً: تخلق الرحلات المعرفية بيئة تعليمية تتطلب من الطلاب أن يكونوا "متعلمين نشطين"، من خلال توفير مجموعة واسعة من الموارد، كما تشجعهم تلك البيئة على تحليل

البيانات الرئيسية وتحديد المعلومات ذات الصلة بها، ومن ثم فإنها تلهم المتعلمين للنظر في القضايا من وجهات نظر مختلفة، وبما يمكنهم معه أن يعزوا فهمهم وموقفهم من الموضوع المدروس، كما تشجع الرحلات المعرفية التفاعل بين المتعلمين من خلال مساعدتهم على تقديم مفاهيمهم وإبرازها والدفاع عنها، والتعبير بوضوح عن فهمهم من خلال مقارنتها بمفاهيم نظرائهم، وتعكس هذه الميزات أفكار البنيوية الاجتماعية.

ووفقاً للدراسات في مجال الرحلات المعرفية فإنه يمكن تقسيم تلك الرحلات إلى نوعين (أبو الخيل وأبو مطحنة، ٢٠١٨؛ الحفاوي، ٢٠١١؛ سمارة، ٢٠١٣؛ يونس ولبابنة، ٢٠١٩؛ Dodge, 2002؛ Seitkazy et al., 2016):

- الأول: هو مستوى الرحلات المعرفية قصيرة المدى **Short term web quests** (من ١-٣ أيام، أو من حصة واحدة إلى ثلاث أو أربع حصص دراسية)؛ ويدعم هذا النوع من الرحلات اكتساب المعرفة من خلال الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها، ويرتبط بمادة دراسية واحدة، وبالطلاب المبتدئين غير المتمرسين في استخدام محركات البحث، وتطبق في هذا النوع من الرحلات عمليات ذهنية بسيطة، وتقدم نتائجها في شكل عروض تقديمية، أو مناقشة، أو إجابة عن أسئلة محددة، ويمكن أن يستخدم هذا النوع كمرحلة تمهيدية للرحلات المعرفية طويلة المدى.
- الثاني: هو الرحلات المعرفية طويلة المدى **Long term web quests** (أكثر من ٣ أيام، أو من أسبوع إلى شهر أو أكثر)؛ يهدف هذا النوع من الرحلات إلى توسيع نطاق المعرفة وتحسينه، ويتم فيها تحليل المعلومات بعمق، وتوظف فيها عمليات ذهنية متقدمة أثناء تنفيذ مهامها، ولا يتقيد هذا النوع من الرحلات بمادة واحدة؛ إنما من الممكن دمج مواد متنوعة خلال تنفيذ المهام، كما يتم تطبيق هذا النوع من الرحلات مع الطلاب المتمرسين في استخدام تقنيات محركات البحث، وتقدم النتائج هنا على شكل عروض شفوية، أو أبحاث، أو أوراق عمل، أو نشر صفحات عبر الإنترنت، أو خرائط مفاهيم، أو نماذج أخرى أكثر عمقاً وجدوى.

أما فيما يتعلق بعناصر ومكونات الرحلات المعرفية؛ فقد أشارت مجموعة من الدراسات أن كل رحلة معرفية ينبغي أن تتكون من العناصر التالية: مقدمة تتضمن خلفية عامة ومشوقة عن الموضوع، وعنصر المهام ويتضمن وصفاً واضحاً لما سيقوم به المتعلمون، ثم

العمليات أو الإجراءات، وهي الجزء الذي يصف الخطوات المطلوبة لإنجاز المهام، يليه جزء المصادر الضرورية لإكمال مهام التعلم على اختلاف أنواعها ووسائطها، ثم التقييم، الذي يهدف إلى قياس المهارات والمعلومات التي اكتسبها المتعلمون، وأخيراً خاتمة الرحلة التي تتضمن تذكيراً لما تعلمه المتعلمون أو أنجزوه، كما يمكن أن تتضمن أسئلة أو روابط جديدة تحفز المتعلمين على التعمق والبحث أكثر وتوسيع التجربة في مجالات أخرى (أبو شقرة، وعبيدات، وطالبة، ٢٠١٨ ؛ الزعبي، ٢٠١٧؛ يونس ولبابة، ٢٠١٩؛ et al., 2016). (Aqel & El Alem, 2016؛ Seitkazy

وتجدر الإشارة إلى إن التوظيف المنهجي للرحلات المعرفية عبر الويب في العملية التعليمية؛ يمكن أن يحقق عدد من الخصائص التي يمكن استثمارها في تطوير قدرات الطلاب، وتمكينهم من مهارات البحث والتفكير بشكل خلاق ومنتج، وتطبيق مهارات التقويم الأصيل، وذلك من خلال استثمار إمكانيات التقنيات الحديثة، وإتاحة فرص استكشاف المعلومات أمام المتعلمين؛ متجاوزين بذلك مجرد عملية التصفح العابر لمواقع الإنترنت.

وقد ذكر الكادر العربي (كما ورد في يونس ولبابة، ٢٠١٩، ص. ٧٨١) مجموعة أخرى من خصائص الرحلات المعرفية، منها أنها:

- غالبا ما تكون أنشطة جماعية، في بيئة تعلم نشطة، من خلال عناصر التحفيز ونوعية الأسئلة المرتبطة بواقع حياة الطالب.
- قد تكون أحادية التخصص أو متعددة التخصصات، مما يعني قدرتها على تجاوز الحدود الفاصلة بين التخصصات.
- تركز على عنصر التشويق والتحفيز للمتعلم؛ من خلال منحه فرصة لعب دور معين، كأن يكون صحفي، أو عالم، أو مدرب أو غير ذلك من الأدوار.
- تعمل على جعل عملية التعلم متمركزة حول المتعلم.
- تساعد في العمل من خلال فريق، واكتساب مهارات التقويم الحقيقي، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

فيما أضافت نبال المهجة (٢٠١٨، ص. ١٢٨٢) مجموعة من مميزات الرحلات المعرفية ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية نذكر منها:

- مناسبة جميع مستويات الطلبة، إذ تحتوي على أنشطة تعليمية متنوعة ومن ثم فهي تراعي الفروق الفردية بينهم في توزيع الأدوار داخل المجموعة الواحدة، فضلاً عن إنها تناسب جميع المراحل الدراسية وجميع الموضوعات، وفي كافة التخصصات.
- تزويد الطالب بمصادر معلوماتية متنوعة عبر الانترنت، ومن ثم تنمية مهارات البحث والتعامل مع المعلومات ومصادر المعرفة.
- توسيع آفاق الطالب، وزيادة خبراته التعليمية من خلال العمل الجماعي، والاستفادة من آراء الزملاء في المجموعة.
- استثمار وقت وجهد الطالب، فالتركيز يكون على استخدام المعلومات، مع إتاحة فرص التعبير عن الآراء والأفكار في ضوء ما تم الاطلاع عليه من المعلومات.
- تنمية مهارات الطالب في تقويم عمل زملائه في مجموعته، أو في المجموعات الأخرى.
- تشجيع الطلبة على العمل التعاوني والتشارك في انجاز المهمات الموكلة لهم وتبادل الآراء والأفكار، فضلاً عن الجهد الفردي المبذول من الطالب.

ومن الملاحظ أن جميع خصائص ومزايا الرحلات المعرفية تتلاءم مع متطلبات تنمية مهارات مجتمعات التعلم المهنية، المرتبطة في عمومها بجمع مجموعة من المتعلمين الذين يربطهم اهتمام مشترك نحو موضوع ما؛ وإن اختلفت تخصصاتهم أو مستوياتهم، وبما يمكن معه تطوير أداءهم ليكون أكثر كفاءة وفاعلية؛ من خلال العمل بصورة تعاونية، بتوظيف أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، لتزويدهم بمهارات متعددة، كالقدرة على تحمل المسؤولية، والحوار وبيان وجهات النظر والتقويم الحقيقي، واتخاذ القرار ودعمه بالأدلة والحجج، ويكون تعلم الطلاب هو بؤرة التركيز في تلك المجتمعات، من خلال انخراطهم في عمليات منهجية مستمرة قائمة على البحث الاستقصائي (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام،

(٢٠١٥)

ماهية مجتمعات التعلم المهنية وأهميتها:

تشير الأدبيات إلى أن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن فكرة تعليمية حديثة، تهدف إلى تحويل عملية التعلم من أسلوبها التقليدي ونقلها إلى أسلوب أكثر تفاعلية، من خلال دمج مجموعة من الأفراد معاً ضمن فريق دراسي موحد، تجمعهم الرؤية المشتركة، والتعاون، والرغبة في التعلم مدى الحياة، مما يجعلهم أكثر تفاعلاً مع المحتوى التعليمي، وبما يضمن نجاح كافة أفراد المجتمع المهني في تحقيق متطلبات التعلم (محمد بن موسى، ٢٠١٧، ص.٢٨).

وعند تفحص مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية؛ فمن الملاحظ أنها جميعاً تدور حول معنى مشاركة مجموعة من المعلمين أو المتعلمين في تحقيق التعلم، من خلال الاعتماد على تطبيق التفاعل الإيجابي بينهم، مما يعني أن مفاهيم تلك المجتمعات تنصب نحو هدف تحقيق التعاون؛ لإثراء أو تعزيز عملية التعلم، ولئن كانت غالبية الأدبيات التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم المهنية تركز عليها من ناحية بناء تلك المجتمعات بين المعلمين، إلا أن مساعدة المتعلمين على العمل ضمن مفاهيم تلك المجتمعات؛ يعد أمراً بالغ الأهمية من عدة نواحٍ، يأتي في مقدمتها إعدادهم للعمل المستقبلي ضمن تلك المجتمعات، وكذلك مواكبة متطلبات المشاريع التعاونية التي يطبق فيها التعلم بالأقران بشكل كبير، وتزداد فيها الاحتياجات لمهارات تلك المجتمعات، هذا فضلاً عن مساهمتها في تحفيز وتحسين نتائج التعلم.

حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب قد أظهروا نتائج تعلم أفضل تتعلق بمستوى تذكر المعرفة الأساسية والتفكير النقدي، وذلك عند التعلم من خلال التعاون أكثر من العمل بشكل مستقل، كذلك نوه الطلاب أنفسهم أنهم عند العمل بشكل تعاوني توفرت لهم حوافز متعددة، ورغبة في المثابرة بشكل أكبر فيما يتعلق بمهام حل المشكلات (Hershock & LaVaque-Manty, 2012)، وتوصلت دراسات أخرى إلى إن التعلم بالأقران يعد إستراتيجية تعلم نشطة؛ يمارس فيها الأزواج أو مجموعات صغيرة من الطلاب تطبيق المفاهيم أو حل المشكلات، مما يؤدي إلى إتقان أعلى لمحتوى المواضيع المدروسة (Deslauriers, Schelew, & Wieman, 2011; Smith, et al., 2009).

وعلى الرغم من أن الأبحاث تشير بوضوح إلى مزايا التعلم التعاوني؛ إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن هذه التأثيرات تعتمد على مجموعة من الاعتبارات تتعلق بالكيفية والأدوات التي تنفذ وتدار بها الأنشطة التعاونية، وجزء من تلك الاعتبارات الرئيسية يشمل _ على سبيل المثال لا الحصر _ تصميم المهام، وتكوين المجموعات، وإدارة الفريق، وإنشاء مسألة للبحث بشكل فردي وجماعي (Finelli, Bergom, & Mesa, 2011, pp.1-7).

ويشير كل من فينغر، مكديرموت وسنايدر Wenger, Mcdermott and Snyder (كما ورد في الزايد وحج عمر، ٢٠١٦، ص ٣٥١) إلى إن لمجتمعات التعلم المهنية أو مجتمعات الممارسة ثلاثة عناصر أساسية تشمل: مجال الاهتمام أو الهدف الاستقصائي المشترك، والبعد الاجتماعي؛ حيث ينخرط الأعضاء في أنشطة ومناقشات وتبادل معلومات ومساعدة بعضهم، وأخيراً الممارسة؛ وتتضمن الخبرات والأدوات والتجارب التي تظهر الممارسات المهنية.

ولقد أشار كل من محمد بن موسى (٢٠١٧، ص ٣٠-٣٨) إلى أهمية وجود مجموعة من المتطلبات لإنشاء وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وعرضوا لها سرداً تفصيلياً مسترشدين بمجموعة من الدراسات والأدبيات في ذلك مثل دراسات (دوفور وإيكر، ٢٠٠٨؛ أحمد، ٢٠٠٩؛ ناصف، ٢٠١٢) ويمكن تلخيص تلك المتطلبات بما يلي:

- ١- الرؤية والقيم المشتركة: بمعنى تشارك أعضاء مجتمع التعلم المهني في صياغة الرؤية، والتي تركز بشكل مستمر على جودة التعلم لجميع أعضاء ذلك المجتمع.
- ٢- القيادة التشاركية الداعمة: بمعنى اشتراك جميع أعضاء مجتمع التعلم المهني في السلطة والقوة وفي صنع القرار.
- ٣- التعلم الجماعي: بمعنى تشكيل أعضاء مجتمعات التعلم المهنية فرق تعاونية تعمل على الاستقصاء الجماعي والتركيز على العمل والتجريب.
- ٤- الظروف الداعمة: ويشمل الظروف التنظيمية من الوقت والمكان وجدولة الحصص، والظروف الثقافية من الاحترام والثقة.
- ٥- التركيز على النتائج: بمعنى وجود أدلة على تعلم المتعلم ضمن ذلك المجتمع، وتستخدم هذه النتائج لتوجيه وتحسين الممارسات المهنية الشخصية لأعضاء مجتمعات التعلم المهنية، وللاستجابة للمتعلمين الذين يحتاجون إلى تدخل أو إثراء.

ولتطوير مجتمع تعلم على الإنترنت ينبغي الاهتمام بمجموعة من الاعتبارات يأتي في مقدمتها: توزيع مهام التعلم بين المشاركين، والانخراط في مستوى عالٍ من الحوار والتفاعل والتعاون والتفاوض الاجتماعي، وكذلك التشارك في الهدف أو المشكلة لتقديم تركز مشترك (Bustamante & Moeller, 2015).

كيفية بناء مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت:

يكن سر نمو أي مجتمع تعلم ناجح عبر الإنترنت في إنشاء إطار فعال، والتخطيط لمستقبل ذلك المجتمع، والتمكين لوضع الأساس للاحترام المتبادل والتفاهم وتبادل المعرفة لتعزيز القضية التي تدور حولها عملية التعلم.

وتؤكد أنثيا بابادوبولو (Anthea Papadopoulou, 2018, para.16) على إن الأساس الذي ينبغي أن يدور حوله بناء مجتمعات التعلم عبر الإنترنت؛ هو المشاركة، بمعنى الاهتمام، والتفكير معًا والتفاوض والتعاون والتكوين المشترك، هذه هي العناصر الرئيسية للمجتمعات المنتجة للتعلم، حيث تعمل فعاليات المشاركة، والتعليق، والاستجابة، والتوليف بين المتعلمين على تعزيز مشاعر بناء المجتمع، لأن المتعلمين لم يعودوا يركزون فقط على الفهم الخاص لأي منهم.

ويمكن تلخيص مجموعة من القواعد التي يمكن من خلالها منح الدعم المناسب الذي

يحتاجه كل عضو من أعضاء أي مجتمع تعلم مهني بما يلي (Andriotis, 2017)

؛(Pappas, 2016):

١. معرفة احتياجات المتعلمين عبر الإنترنت: حيث يشارك المتعلمون في مجتمعات التعلم عبر الإنترنت؛ إذا كانت توفر لهم قيمة حقيقية، وتمكنهم من الحصول على معلومات محددة، وبناء مهارات يحتاجونها، ما يعني أنه قبل إنشاء مجتمع تعلم عبر الإنترنت؛ ينبغي معرفة ما هي تلك الاحتياجات، وذلك عن طريق إجراء المسوحات، والاستطلاعات، والمقابلات، والتقييمات الأولية لتحديد أهداف المجموعة التي ستضم لتلك المجتمعات، وتوقعاتهم، وربما ساهم التقسيم المدروس للمتعلمين عبر الإنترنت في مجموعات متسقة من حيث الأهداف، والموازنة بين الخبرات، في تقديم ما يلبي مثل تلك الاحتياجات، على سبيل المثال؛ للمتعلمين الأكثر خبرة على الإنترنت احتياجات مختلفة عن القادمين الجدد.

٢. تعيين وفرض بعض القواعد داخل المجتمعات: إذ أنه وفي أي وقت توجد فيه مجموعة من الأشخاص في مكان واحد، حتى لو كان مكاناً افتراضياً؛ فلا بد أن يكون هناك اختلافات في الرأي، وهذا لا يعني أن هذه الاختلافات يجب أن تتحول إلى معارضات، خاصةً إذا تم إنشاء قواعد خاصة بآداب المجتمعات في المناقشات عبر الإنترنت، وينبغي أن تشمل تلك القواعد على: كيف يُتوقع من المتعلمين عبر الإنترنت أن يشاركوا، والمنصات التي يمكنهم استخدامها عبر الإنترنت، والسلوكيات غير المسموح بها، على سبيل المثال؛ يجب أن يحترموا أفكار وآراء الآخرين، والأهم من ذلك تحديد كيفية قيام المتعلمين عبر الإنترنت بحل النزاعات التي تنشأ في مجتمع التعلم عبر الإنترنت، وكيف سيتم التعامل مع الانتهاكات، وما هي تداعيات السلوك المسيء؟ وكَم عدد السلوكيات التي تؤدي إلى حظر مجتمع التعلم عبر الإنترنت؟.

٣. اختيار منصة التعاون المناسبة عبر الإنترنت: هناك كثير من منصات التعاون المتاحة عبر الإنترنت، ولكن قلة منها تتميز بقدرتها على تلبية احتياجات مجتمعات التعلم، فضلاً عن عامل الوقت أو الموارد والأدوات المتاحة عبر المنصة لاستفادة جميع الأعضاء وتفعيل التعاون بينهم في وقت واحد، وتعد مواقع الوسائط الاجتماعية، والمدونات والمنديات والرحلات المعرفية عبر الإنترنت (تقصي الويب) وأدوات إدارة المشاريع؛ من الخيارات المتاحة لتوظيفها كمنصات لمجتمعات التعلم، إلا أنه ينبغي التفكير أيضاً عند الاختيار فيما بين تلك المنصات في مستوى التعاون الذي يحتاجه المتعلمون، وأنشطة التعليم الإلكتروني التي سيتم دمجها في المنصة، على سبيل المثال؛ عادة ما يكون التدوين هو الخيار الأمثل إذا كنت تستخدم مطالبات الكتابة لإثارة النقاش عبر الإنترنت، في حين أن Facebook و Twitter مناسبان لمشاركة الروابط السريعة، وأخذ استطلاعات الرأي، والمفتاح في انتقاء المنصة؛ هو أن يكون المتعلمون قادرين على التكيف مع أدواتها، وأن تكون مألوفة لديهم بالفعل، وتلبي متطلبات التعلم لهم في ذات الوقت.

٤. تأسيس اتصال شخصي: إن التكيف وبناء علاقة شخصية أمر أساسي في مجتمعات التعلم عبر الإنترنت، حيث ينبغي أن يكون كل عضو من أعضاء المجتمع له شخصيته الخاصة، وتجاريه وتفضيلاته، ولا ينبغي إغفال تأثير الوقت الذي يُقضى يومياً - رغم تعدد مهام المتعلم- في المشاركة في تلك المجتمعات، وذلك على اعتبار أن معظم المتعلمين النشطين يواصلون عملية التعلم إلى ما بعد ساعات التعلم العادية، وعلى هذا النحو يجب أن

يأخذ المتعلمون الوقت الكافي للتعرف على تلك المجتمعات، وتشجيع أقرانهم على فعل الشيء نفسه، ففي حال استخدام الرحلات المعرفية مثلاً كمنصة لمجتمع تعلم مهني؛ لابد من إعداد مقدمة متميزة بكسر الجمود، ودعم مشاركة اهتمامات المتعلمين وأفكارهم الشخصية فيما بينهم، والاهتمام بالرد على التعليقات وتفعيل طرق التقييم والتقويم الحقيقية، والتفاعل مع أقرانهم بطريقة مجدية.

٥. تحديد قادة لمجتمع التعلم عبر الإنترنت: فمن شأن القائد لمجتمع التعلم المهني عبر الإنترنت أن يحافظ على النظام، وتحفيز الأعضاء الآخرين في المجموعة، وبالتالي؛ يجب أن يساهم في بث الحماس نحو الموضوعات المثارة ودعم الآخرين، ويمكن للقادة أيضاً مراقبة المناقشات للتأكد من أنها تسير في الطريق الصحيح، على سبيل المثال؛ يمكن للقائد حل النزاعات عن طريق المراسلة الخاصة مع الأعضاء المعنيين وتهدئة الموقف؛ واختيار دور القائد يجب أن يكون طوعياً، حيث يتطلب ذلك الدور وقتاً وتفانياً والتزاماً.

٦. عرض محتوى قابل للمشاركة الإلكترونية لتوسيع مجتمع التعلم على الإنترنت: تتمثل إحدى أكثر الطرق فاعلية لتنمية مجتمعات التعلم عبر الإنترنت في مشاركة المعلومات القيمة، مثل التوجيهات، والموارد أو مصادر المعلومات ووسائطها عبر الإنترنت، على سبيل المثال؛ نشر محتويات رقمية كمقطع فيديو تعليمي لمهمة محددة، وتشجع المتعلمين على مشاركته مع شبكة التعلم الشخصية الخاصة بهم.

٧. تطوير المجتمعات الفرعية: قد يتردد بعض المتعلمين في المشاركة في المناقشات عبر الإنترنت، أو مشاركة الموارد؛ إذا كان هناك عدد كبير جداً من الأعضاء، وهو سبب رئيسي لإنشاء وتنمية مجتمعات التعلم الفرعية، حيث توفر المجموعات الأصغر (الفرعية) تجربة أكثر تخصيصاً، وتربط المتعلمين عبر الإنترنت مع الذين يشاطرونهم نفس التفكير، على سبيل المثال؛ بدلاً من إنشاء مجتمع تعلم باستخدام إحدى المنصات يضم جميع طلاب الشعبة؛ يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات أو فرق عمل، بحيث يتم تسجيل كل عضو في المجموعة أو فريق العمل في مجتمع تعلم عبر الرحلات المعرفية حتى وإن اختلفت تخصصاتهم، لكن ينبغي أن تكون لديهم أهداف وغايات متماثلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :**أولاً: منهجية الدراسة :**

-منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كونه هو المنهج المناسب لطبيعتها، وأهدافها، ومن حيث إعداد الإطار النظري، وأدوات الدراسة، وتحليل وتفسير البيانات الناتجة عن استجابات العينة ومناقشتها.

-مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم، في حين كانت عينة الدراسة عينة قصدية محددة بمجموعة من الطالبات اللاتي درسن المقرر كمادة حرة؛ بتوظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنفيذ مشاريع المقرر ومتطلباته، وشملت (٧٩) طالبة من كليات وتخصصات متنوعة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث العدد والتخصص.

جدول (١) يوضح توزيع العينة من حيث الكلية والتخصص

النسبة المئوية	العدد	التخصص	الكلية
%54.43	15	كيمياء	العلوم
	14	أحياء	
	3	فيزياء	
	7	رياضيات	
	4	لم تحدد التخصص الدقيق	
	43	إجمالي كلية العلوم	
%13.92	6	نظم معلومات	علوم الحاسب والمعلومات
	2	علوم الحاسبات	
	3	لم تحدد التخصص الدقيق	
	11	إجمالي كلية علوم الحاسب	
%11.39	2	ترجمة فورية	اللغات والترجمة
	3	لغويات تطبيقية	
	1	إنجليزي	
	1	فرنسي	
	2	لم تحدد التخصص الدقيق	
	9	إجمالي كلية اللغات والترجمة	
%11.39	9	إجمالي كلية الإدارة والأعمال	كلية الإدارة والأعمال
%8.86	4	علم نفس	تخصصات أخرى*
	1	تربية خاصة	
	1	خدمة اجتماعية	
	1	قانون	
	7	إجمالي التخصصات الأخرى	
%100.0	79	الكلية	

- أداة الدراسة وبناءها:

شملت أداة الدراسة ثلاث محاور أو أبعاد :

- المحور الأول: تمت صياغته كبطاقة تقييم ذاتي: ويهدف إلى قياس مدى مساهمة بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات، وذلك بتطبيقه عليهن بعد مرورهن بمجموعة من خبرات التعلم عبر تلك البيئة.
- المحور الثاني: تمت صياغته كمقياس اتجاهات: ويهدف إلى تحديد دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم .
- المحور الثالث: تناول سؤالين مفتوحين أحدهما؛ يتعلق بالتحديات التي واجهتها المتعلمات أثناء تصميم وبناء وتنفيذ مهام الرحلة المعرفية، والثاني؛ يتعلق بمقترحات التحسين والتطوير.

وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة في صورتها المبدئية مستعينةً بمجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في ذات المجال لموضوع الدراسة، ومن ذلك دراسة (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٥ ؛ يونس ولبابنة، ٢٠١٩ ؛ Aydin, 2016؛ Liu, Huang, & Xu, 2018؛ Jahromi1 & Leili ؛ Mosalanejad, 2015 ؛ Maravelaki, 2016 ؛ Renau & Pesudo, 2016 ؛ Şahin, & Baturay, 2016؛ Teng, 2018)، وعليه تم بناء محاور أداة الدراسة وفقاً لما يلي:

أولاً: بناء المحور الأول المتعلق ببطاقة التقييم الذاتي: تم إعداد بطاقة التقييم الذاتي في صورتها المبدئية بمجموعة من العبارات بلغ عددها ٣٥ عبارة تتعلق بمدى مساهمة بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، وأستُخدم فيها نظام التقدير وفقاً لمقياس ليكرت، ويتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، منعدمة)، بحيث تتمكن الطالبة من تقييم ذاتها بتحديد درجة من درجات ذلك التقدير؛ ترى الطالبة أن بيئة الرحلات المعرفية قد ساهمت بتعزيز مهاراتها فيها، وفقاً لنوعية كل عبارة متصلة بمجال هذا المحور.

ثانياً: بناء المحور الثاني المتعلق بمقياس الاتجاهات: وقد تم إعداد المقياس في صورته المبدئية بمجموعة من العبارات بلغت ١٣ عبارة، كلاً منها يقىس مدى تحقق اتجاه إيجابي نحو توظيف التقويم بالأقران في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية لتحقيق أهداف التعلم، وأتيح للطالبة الاستجابة عن كل عبارة وفقاً لمقياس ليكرت، ويتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، منعدمة)، بحيث تتحدد وفقاً لاستجابة الطالبة نوعية الاتجاه المتكون لديها (إيجابي/ أو سلبي).

ثانياً: صدق وثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة كما يلي:

- صدق المحكمين: تم التحقق من دلالات الصدق الظاهري لأداة الدراسة وذلك باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في تقنيات التعليم، والتعليم الإلكتروني، ومناهج وطرق التدريس؛ للتحقق من مناسبتها، ومدى وضوح صياغة الفقرات، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، وبناءً على ما ورد من مرئيات وتوجيهات المحكمين وفقاً لخبرتهم؛ تم إجراء التعديلات اللازمة سواء ما يتعلق منها بتعديل صياغة بعض المفردات أو اختصارها أو حذف بعضها، بحيث اشتمل المحور الأول المتعلق ببطاقة التقييم الذاتي بعد إجراء التعديلات على ٢٨ عبارة، في حين اشتمل المحور الثاني المتعلق بمقياس الاتجاهات على ٩ عبارات، وفقاً لمرئيات المحكمين بتركيز تلك العبارات والابتعاد عن كثرتها.

- الصدق والثبات الداخلي: وتم ذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها ٥٠ طالبة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية من غير المشمولات بعينة الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح أداة الدراسة بأبعادها المختلفة، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها للطالبات، والزمن المناسب للاستجابة، وكذلك لحساب الصدق والثبات للأداة، وجاءت النتائج كما يلي:

١- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات البعد الأول، وكذلك كل مفردة من مفردات البعد الثاني ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كلا منهما (بعد تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، بعد الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران)؛ وذلك باستخدام طريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient، والجداول التالية تتضمن عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

جدول (٢) يوضح حساب الاتساق الداخلي لمحور التقييم الذاتي في (مدى مساهمة بيئة الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن= ٥٠)

مهارات التعلم		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	نص المفردة	رقم المفردة
.767(**)	حفزتني الرحلات المعرفية التعاونية للتعلم وإنجاز المهام المطلوبة في أنشطة ومشاريع المقرر	1
.795(**)	ساعدتني المهام المرتبطة بشكل جيد بالأهداف في الرحلات المعرفية على تحقيق نتائج التعلم المقصودة للمقرر	2
.652(**)	استمتعت بتجربة تشارك المعرفة وتبادل الخبرات والتعاون مع زميلاتي باستخدام الرحلات المعرفية	3
.350(**)	احتجت للتدريب والقراءة والبحث عن الرحلات المعرفية قبل البدء باستخدامها بسبب عدم استخدامي لهذه الإستراتيجية مسبقاً، وخوفي من التغيير أو النقد أثناء التعلم الجماعي عبر بيئتها	4
.467(**)	افتقدت في الرحلات المعرفية عبر الويب التواصل البشري الفعال كعنصر مهم لا يمكن تجاهله في عملية التعلم	5
.730(**)	ساعدتني الرحلات المعرفية من خلال منهجها القائم على البحث والاستقصاء في اكتساب وتشارك المعرفة والممارسات والخبرات من مواقع الإنترنت المختلفة	6
.746(**)	وجدت في الرحلات المعرفية توظيف فعال لاستخدام التكنولوجيا في دعم التعلم ودعم مهارات التعلم التعاوني عبر المجتمعات ، وتوفير الوقت واستثمار الموارد	7
.761(**)	ساهمت الرحلات المعرفية ببنيتها التنظيمية في تركيز تفكيري على المهمات المحددة وتعزيز فهمها	8
.822(**)	مكنتني الرحلات المعرفية من القيام بدور أكثر نشاط في المناقشة والدفاع عن طريقة البحث المفضلة لدي	9
.438(**)	حفزتني بيئة الرحلات المعرفية لتعلم المزيد عن أخلاقيات البحث بهدف إضافة قيمة ومعنى إلى الرحلة المعرفية	10
.582(**)	سهلت الرحلات المعرفية تكوين علاقات عمل إيجابية مبنية على الثقة	11

مهارات التعلم		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	نص المفردة	رقم المفردة
	والاهتمام والاحترام المتبادل من خلال العمل التعاوني والحوار بيني وبين زميلاتي الطالبات في المجموعة عبر تلك الرحلات	
.786(**)	ألهمني التعلم في الرحلة المعرفية النظر في القضايا المطروحة للدراسة والبحث من وجهات نظر مختلفة	12
.775(**)	ساعدتني الرحلات المعرفية على تقدير دور أساتذة المادة في تشجيع المناقشات والمحافظة على تقدم الطالبات في التعلم.	13
.794(**)	أعتقد أن التعلم بالرحلات المعرفية يمكن أن يساهم في دعم وتطوير إبداع الطالبات	14
.726(**)	استمتعت بالتعلم عبر الرحلات المعرفية لتمكني من البحث على الويب مع إجراء المناقشة وتنفيذ المهام معا في نفس الوقت.	15
.766(**)	أحببت في الرحلة المعرفية أنها مكنتني من إظهار مقدرتي على التفاوض والمشورة عند تصميم الرحلة فنيا من حيث (ألوان الحائط ، الصور ومقاطع الفيديو المرفقة)	16
.810(**)	أحببت في الرحلة المعرفية قدرتها على تنمية مهاراتي في استخدام الحاسوب والتعامل مع الإنترنت	17
.736(**)	أشعرتني الرحلة المعرفية بالفضول لاستكشاف إمكانيات التكنولوجيا في إثراء التعلم.	18
.727(**)	تعلمت عبر الرحلة المعرفية كيف أتحمّل المسؤولية تجاه أفراد مجموعتي والتزم بأداء مهامي المحددة	19
.832(**)	زادت الرحلة المعرفية من مهاراتي البحثية، وتعلمت طرق جديدة في استقصاء المعلومات	20
.851(**)	استخدمت الرحلة المعرفية كأداة لتطوير وإنتاج محتوى رقمي ذا قيمة على الإنترنت	21
.786(**)	ساعدتني الرحلة المعرفية على تعلم طرق التوثيق السليمة للمصادر والمراجع، والالتزام بقوانين حقوق الملكية الفكرية	22
.266(*)	شوّشت الرحلة المعرفية تفكيري ولم تضيف لي أي قيمة في عملية التعلم	23
.317(**)	أرى أن إمكانيات الرحلة المعرفية محدودة وتقيّد عملية التعلم	24
.816(**)	اكتسبت الكثير من خبرات ومهارات التعلم في المجتمعات متنوعة التخصص عبر تجربتي التعليمية مع الرحلة المعرفية	25
.762(**)	ساهمت الرحلة المعرفية في تقوية مهاراتي في التواصل والتفاعل الاجتماعي	26
.774(**)	ساعدتني الرحلة المعرفية على ربط معرفتي السابقة بمعرفتي الحالية وتطبيق تلك المعرفة	27
.739(**)	دفعتني الرحلة المعرفية للتعلم الذاتي والبحث ومحاولة الاكتشاف والتجريب لكثير من المهارات التي احتاجها فعلا	28

**دال عند مستوى (0.05)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات محور التقييم الذاتي والدرجة الكلية لهذا المحور جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) فأقل، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، بما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في الدراسة الحالية. جدول (٣) يوضح حساب الاتساق الداخلي لمحور الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران في تحقيق أهداف التعلم عبر بيئة الرحلات المعرفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن=٥٠)

مهارات تقويم الأقران		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	نص المفردة	رقم المفردة
.576(**)	أعتقد أن درجة التقويم التي حصلت عليها من زميلاتي تعكس بشكل كبير أدائي أثناء الرحلة المعرفية.	1
.677(**)	أرى أن تفعيل عملية تقويم الأقران عبر الرحلات المعرفية ساعد في تنمية جوانب متعددة من التفكير لدي (كالتفكير التأملي والنقدي والعلمي).	2
.767(**)	معايير التقويم المرفقة من أستاذة المقرر ساعدتني في تقويم زميلاتي من خلال تأمل أداءهم في المراحل المختلفة عبر الرحلة المعرفية.	3
.668(**)	أفضل استخدام نمط تقويم الأقران عن أنماط التقويم الأخرى (المعلم – الذاتي) في تقويم مشروع المقرر عبر الرحلة المعرفية	4
.750(**)	أثق في مصداقية تقويمي لأداء زميلاتي لكل مرحلة من مراحل التعلم عبر الرحلات المعرفية في ضوء المعايير المعطاة.	5
.743(**)	أعتقد أن التقويم الذي يدار بالأقران يكون أكثر فاعلية في حل المشكلات العلمية التي تواجه الطالبات عبر بيئة التعلم القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية.	6
.784(**)	لقد كانت التوصيات المرفقة من قبل زميلاتي عبر الرحلة المعرفية كافية بالنسبة لي لتطوير أدائي في إنجاز مشروع المقرر	7
.671(**)	استفدت كثيرا من تقييمي لزميلاتي وقراءة ومناقشة أعمالهم عبر المراحل المختلفة للرحلة المعرفية مما ساهم في تطوير أدائي	8
.725(**)	طبيعة العمل التعاوني عبر الرحلات المعرفية تبرز فائدة تقويم الأقران وتجعلني لا أفضل استخدام أنماط أخرى من التقويم لرحلتي المعرفية تعتمد على أستاذة المادة	9

**دال عند مستوى (0.01)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات محور مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية لهذا البعد جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، بما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

٢- ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباك، كما قامت الباحثة أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) للتأكد من قيم ثبات تلك الأداة، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٤) يبين ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباك والتجزئة النصفية (ن = ٥٠)

طريقة حساب الثبات		عدد العبارات	أبعاد المقياس
التجزئة النصفية (سبيرمان_براون)	ألفا كرونباك		
.941	.947	28	مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية
.811	.870	9	التوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران
.894	.951	37	الأداة ككل

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك للأداة ككل بلغت (٠,٩٥١)، كما بلغت (٠,٩٤٧) لمحور التقييم الذاتي في مدى مساهمة بيئة الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، و(٠,٨٧٠) لمحور الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم؛ بينما بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) (٠,٨٩٤)، وبلغت (٠,٩٤١) للمحور الأول، و(٠,٨١١) للمحور الثاني؛ وجميعها قيم مرتفعة تدل على ثبات أداة الدراسة وإمكانية الاعتماد عليها والوثوق في نتائجها في الدراسة الحالية.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تحديد الرحلات المعرفية كإستراتيجية للعمل على تصميم وإنتاج مشروع المقرر المتمثل بإنتاج حقائب تدريبية في مواضيع من اختيار الطالبات، وتنطلق من حاجات فعلية؛ قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١- تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية متعددة التخصصات، وترك الحرية لهن في اختيار المنصة التي ستطلق منها الرحلة المعرفية، حيث اتجهت بعض الطالبات إلى استخدام موقع <http://zunal.com>، وبعضهن استخدم موقع <http://google site>، وجميعها تتميز بخصائص تتيح للمتعلّمت ممارسة التعلم على عدة مستويات من بينها الذاتي والتعاوني.

٢- توضيح وشرح عملية التصميم التعليمي بكافة مراحلها، وربطها بعملية تصميم وإنتاج الحقائب التدريبية وذلك أثناء لقاء الطالبات داخل القاعة الدراسية؛ وقبل بدئهن بالعمل على التصميم والإنتاج الفعلي للحقائب التدريبية بتوظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية؛ حتى يتسنى لهن الفهم الكامل لكيفية المضي في تصميم رحلاتهن المعرفية وفقاً لعمليات التصميم التعليمي أيضاً، ويكن على إمام بما هو مطلوب فعلياً لتصميم وإنتاج الحقائب التدريبية.

٣- إطلاع الطالبات على نماذج لرحلات معرفية عبر الويب، بمواضيع متنوعة، لتعرفهن بأمثلة واقعية لها، وتتبع طريقة بناءها، وكيفية وضع المهام والعمليات والمصادر، وجميع متطلبات إكمال أي رحلة معرفية.

٤- توضيح الطريقة التي سيتم بها تقييم كل رحلة ومنتجها، حيث أن جزء من عملية التقييم ستنتم ضمن عناصر الرحلة المعرفية في مرحلة التقييم، وجزء سيتم ضمن مهام تقييم مشاريع الطالبات داخل القاعة الدراسية، وجميع عمليات التقييم ستكون وفق معايير محددة وواضحة للطالبات، وستستخدم أنواع متعددة من التقييم ضمن العملية الأوسع وهي التقييم الحقيقي أو الواقعي للتقديم الحلول بعد تشخيصها وفق عملية التقييم، كتقييم عضو هيئة التدريس لأداء الطالبات في كل رحلة، وتقييم الطالبات الذاتي، وتقييم الأقران لبعضهن داخل كل رحلة، وتقييم كل مجموعة للرحلات المعرفية للمجموعات الأخرى.

- ٥- تحديد الهدف بوضوح أمام الطالبات، وقد تركز حول أن تنتهي كل رحلة معرفية بمنتج يتمثل في الحقيبة التدريبية، علمًا أن الرحلة ستنتم بشكل إلكتروني عبر واحدة من المنصات أو المواقع الإلكترونية المنتقاة من قبل الطالبات أنفسهن، ومحتوى المنتج (الحقائب التدريبية) سيقدم أيضًا بشكل إلكتروني؛ وعليه تم شرح عناصر الرحلة المعرفية للمجموعات بوضوح، وأهمية أن يتم توزيع المهام فيما بينهن كمجموعة عبر الرحلة المعرفية على الويب، وأن تسمى كل مجموعة رحلتها المعرفية باسم موضوع الحقيبة التدريبية الذي تم اتقاؤه، بحيث تشتمل كل رحلة على ما يلي:
- المقدمة: حيث تم توجيه الطالبات أن يركزن على أن تكون مقدمة رحلاتهن المعرفية شيقة، وتطرح أفكارهن بوضوح، وتحدد أهدافهن من الرحلة المعرفية (المعرفية والأدائية)، وخصائص المستفيدين من موضوعها، وأن يتم التعريف فيها بالمنتج المستهدف بنهاية الرحلة.
 - المهام: وتم التأكيد فيها على الطالبات بأن مهام كل رحلة هي أساسها، وتوجيههن أن يحددن مهامهن وأدوارهن الأساسية والفرعية في الرحلة بطريقة مثيرة للاهتمام، وأن تكون المهام قصيرة ومختصرة وأن تركز على أنشطة البحث والتقصي وطرح الأسئلة التي تساعد على تحقيق المهام المرتبطة في مجملها بتصميم الحقيبة التدريبية بمختلف مكوناتها وأنشطتها وتقييمها، وأن تتنوع أدوار الطالبات في تنفيذ المهام، على سبيل المثال؛ مهام صياغة المادة العلمية، والمهام الصحفية في تغطية الموضوع وتقييمه، ومهام التصميم كتصميم خطط العمل لإنجاز المشروع، ومهام الإنتاج والإبداع، ومهام الحوار والتفاوض حول القضايا التي يكون فيها خلاف بين المتعلمات، ويمكن إدراج مهام أخرى تتعلق بتطوير الذات وتقييمها من خلال استطلاع مصادر المعرفة في هذا المجال، والمهام التحليلية لتنمية الفهم والتوافق وإصدار الأحكام.
 - العمليات: حيث تم فيها توجيه الطالبات إلى تحديد العمليات الخاصة بالمهام من أجل تنفيذها، وذلك من خلال ربط كل مهمة بمصادرها وروابطها على

اختلاف أنواعها، والتي يمكن أن تتحقق المهمة بالرجوع إليها، وذلك بعد انتقائها بعناية.

- التقييم: وقد تم توضيح إستراتيجيات التقييم التي ينبغي أن تتبعها الطالبات سواء لتقويم وإدارة مراحل رحلاتهن المعرفية، أو تقويم الأقران لبعضهم البعض في نفس الرحلة المعرفية، بحيث تتوفر لكل متعلمة فرصة تقويم ذاتها؛ مع إمكانية مقارنة أدائها بأداء زميلاتها في الرحلة المعرفية، والتعرف على نقاط القوة والضعف، وتبادل الآراء داخل مرحلة التقويم فيما بين الطالبات وبعضهن البعض، مما يدعمهن في تنمية مهارات متعددة كالقدرة على إصدار الأحكام، والحوار المبني على الحجج، وتقييم الأقران بعد التحليل والتأمل؛ فضلاً عن أن هناك معايير أخرى للتقييم تم توفيرها من قبل أساتذة المقرر لمساعدة الطالبات في عملية التقييم بموضوعية لزميلاتهن، ويمكن الانطلاق من خلالها لمعالجة الأخطاء وصولاً لعملية تقويم متكاملة تتجاوز التقييم فقط، وأيضاً تم إبلاغ الطالبات أن كل مجموعة ستعرض رحلتها المعرفية كاملة أمام المجموعات الأخرى داخل القاعة الدراسية باستخدام المعامل المجهزة للعرض في ذلك، ومن ثم ستم عملية تقييم رحلة كل مجموعة من قبل المجموعات الأخرى أيضاً.
- الخاتمة: تم توجيه الطالبات أن يسجلن في خاتمة رحلاتهن ما تم إنجازه من مهام، والأدوار التي تحققت للمتلمات من خلال إنجاز تلك المهام، ومدى تفاعلهن مع زميلاتهن، وكيف يمكنهن التواصل مع المصادر الموجودة في رحلاتهن المعرفية بشكل دائم ومستمر، مع إمكانية تحديثها وتطويرها من حين لآخر، وإمكانية فتحها ومشاركتها لعموم الفائدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات من وجهة نظرهن؟ ومن أجل التوصل لإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرضية التالية: تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الموزون (المرجح) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد؛ حيث تم تقسيم المتوسط الموزون إلى خمس فئات وفقاً لما يلي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أكبر درجة} - \text{أقل درجة}}{\text{عدد بدائل الاستجابة}}$$
$$\text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{5}$$

إذاً طول الفئة = ٠,٨٠

وبالتالي يكون الحكم على المتوسط الموزون كما في الجدول التالي:
جدول رقم (٥) يوضح معيار الحكم على المتوسط الموزون

المتوسط الموزون	مستوى أداء المهارة
١,٨٠ - ١,٠٠	منعدمة
٢,٦٠ - ١,٨١	بدرجة ضعيفة
٣,٤٠ - ٢,٦١	بدرجة متوسطة
٤,٢٠ - ٣,٤١	بدرجة كبيرة
٥,٠٠ - ٤,٢١	بدرجة كبيرة جداً

وجاءت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الموزون كما في

الجدول التالي:

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط والانحراف المعياري والمتوسط الموزون لمحور "دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية"

المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى أداء المهارة
دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية	28	114.86	17.40	4.10	بدرجة كبيرة

ويتبين من الجدولين السابقين ما يلي:

- تسهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، حيث بلغت قيمة المتوسط الموزون للمحور (٤,١٠)، وهي قيمة تدل على درجة موافقة كبيرة من أفراد العينة.
- وفيما يلي تعرض الباحثة تفصيلاً تحليلياً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بهذا المحور، والتي أمكن في ضوءها الحكم على مدى تحقق كل ممارسة من الممارسات التي تمثلها تلك العبارات، وذلك كما يلي (جميع العبارات تم توضيحها بالجدول رقم (٢)):
- تراوحت الاستجابات نحو عبارات محور (تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية) بين التحقق بدرجة متوسطة إلى التحقق بدرجة كبيرة جداً، ومن الملاحظ أن جميع العبارات التي جاءت بدرجة متوسطة قد احتلت الترتيب الأخير ضمن عبارات هذا المحور، علماً أنها جميعاً عبارات سلبية، وهي العبارات: رقم (٥، ٢٣، ٢٤)، مما يشير إلى تفوق جميع العبارات الايجابية وحصولها على مراتب متقدمة في التقييم من قبل الطالبات.
- تحققت (٧) عبارات بدرجة كبيرة؛ جاء في مقدمتها العبارة رقم (٣) التي نصت على (استمتعت بتجربة تشارك المعرفة وتبادل الخبرات والتعاون مع زميلاتي باستخدام الرحلات المعرفية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، مما يشير إلى أن هذه البيئة تتحقق فيها مزايا تساهم في تكوين مجتمعات التعلم المهنية، والعبارة رقم (٤) التي

نصت على (احتجت للتدرب والقراءة والبحث عن الرحلات المعرفية قبل البدء باستخدامها بسبب عدم استخدامي لهذه الإستراتيجية مسبقاً، وخوفي من التغيير أو النقد أثناء التعلم الجماعي عبر بينها) بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٦)، وقد جاءت استجابة الطالبات للعبارة رقم (١٠) والتي نصت على (حفزتي إستراتيجية الرحلات المعرفية لتعلم المزيد عن أخلاقيات البحث بهدف إضافة قيمة ومعنى إلى الرحلة المعرفية) أيضاً بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦١)، وتلتها في التحقق بدرجة كبيرة كل من العبارات رقم (١١، ١٢، ٢٦، ٢٧)، وجميعها عبارات تدل على تعزيز مجموعة من مهارات التعلم والعمل ضمن مجتمعات التعلم المهنية.

- أما بقية عبارات هذا المحور وعددها (١٨) عبارة فقد تحققت بدرجة كبيرة جداً، وجاء في مقدمتها العبارة رقم (٧) والتي نصت على (وجدت في الرحلات المعرفية توظيف فعال لاستخدام التكنولوجيا في دعم التعلم) بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٤)، تلتها العبارة رقم (١) والتي نصت على (حفزتي الرحلات المعرفية للتعلم وإنجاز المهام المطلوبة في أنشطة ومشاريع المقرر) بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٩)، ثم العبارة رقم (١٦) التي نصت على (أحببت في الرحلة المعرفية أنها مكنتني من إظهار مقدرتي على التفاوض والمشورة عند تصميم الرحلة فنياً من حيث (ألوان الحائط، الصور ومقاطع الفيديو المرفقة) بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٨) .

وترى الباحثة أن النتائج السابقة أشارت إلى تفوق جميع العبارات الإيجابية وحصولها على مراتب متقدمة في التقييم من قبل الطالبات حيث أن ٢٥ عبارة من مجمل عبارات هذا المحور البالغ عددها ٢٨ عبارة قد تراوحت الاستجابة عليها بين درجة الموافقة بدرجة كبيرة والموافقة بدرجة كبيرة جداً، وهي جميعاً عبارات تعكس المزايا الإيجابية لبيئة الرحلات المعرفية في تعزيز جملة من المهارات ذات الارتباط بمجتمعات التعلم المهنية كمهارات (التفاوض والمشورة، تكوين علاقات عمل إيجابية، تشارك المعرفة وتبادل الخبرات، التعاون، الحوار، النظر في القضايا من وجهات نظر متعددة، تنظيم مهام التعلم، التواصل والتفاعل الاجتماعي، ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية وتطبيقها...إلخ)؛ الأمر الذي يتفق مع نتائج عديد من الدراسات التي تناولت فاعلية أو أثر توظيف الرحلات المعرفية في تعزيز أو تنمية تلك المهارات في سياقات منفصلة كدراسات (Aydin, 2016؛ Liu, Huang, & Xu, 2018؛ Şahin, & Baturay, 2016؛ Renau & Pesudo, 2016؛ Maravelaki, 2016؛

(Teng, 2018؛)، كما دلت النتائج على إشارات ذات معانٍ ضمنية تتعلق بدور إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث على مستوى متقدم، إذ تتطلب الرحلات المعرفية خاصة طويلة المدى؛ خبرات بحثية قوية، وهي متطلبات تحفز الطالبات لتعلم مزيد؛ وإتقان مهارات البحث بدافع طلب النجاح في تنفيذ مشاريع المقرر، وبسبب أن الطالبات يستخدمن الرحلات المعرفية في هذا المقرر لأول مرة في عملية التعلم، فقد أشارت النتائج كما في العبارة رقم (٤) إلى نتيجة طبيعية تدل على أنهن مازلن بحاجة للتدريب على تصميمها وتوظيفها واستخدامها بشكل أكبر في بقية المقررات ليتمكن من مهاراتها والتغلب على مخاوفهن من الفشل أو الإخفاق في استخدامها، الأمر الذي يتماشى مع توصيات مجموعة من الدراسات بضرورة توظيف الرحلات المعرفية في مختلف المقررات لتحقيق أهداف التعلم وكسر حاجز التخوف من التعلم عبر مجتمعاتها ومن ذلك دراسات (أبو الخيل و أبو مطحنة، ٢٠١٨؛ رغداء نصور ، ٢٠١٩؛ يونس ولبابنة، ٢٠١٩ ؛ Şahin & Baturay, 2016 ؛ Seitzky et al., 2016 ؛ Chen, 2019)، وعلى أي حال فقد أثبتت نتائج الدراسة تفاعلهم مع تلك الرحلات، ورغبتهم بتطبيقها في التعلم، وبالنظر إلى مجمل تلك النتائج يمكن القول بصحة فرض الدراسة الأول الذي نص على "تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية لدى الطالبات الجامعيات".

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: ما دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم؟ وللتوصل لإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرضية التالية: تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم، ولاختبار صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الموزون (المرجح) لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد من أبعاد أداة الدراسة، حيث تم تقسيم المتوسط الموزون إلى خمس فئات وفقاً للمعيار الموضح في الفرض الأول من فروض الدراسة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٧) يوضح المتوسط والانحراف المعياري والمتوسط الموزون لِبُعد "التوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران عبر الرحلات المعرفية"

البيد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى أداء المهارة
التوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران	9	38.30	5.28	4.26	بدرجة كبيرة جدا

ويتبين من الجدول السابق أن بيئة التعلم النشطة القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية تسهم في تعزيز التوجهات الإيجابية للطلبات نحو توظيف التقويم بالأقران بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد العينة، وفيما يلي تعرض الباحثة تحليلاً مفصلاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها عبارات البعد السابق، والتي أمكن في ضوءها الحكم على مدى تحقق كل ممارسة تمثلها تلك العبارات، وذلك كما يلي (جميع العبارات تم توضيحها بالجدول رقم (٣)):

- تراوحت الاستجابة عن عبارات هذا المحور (الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم الأقران في بيئة الرحلات المعرفية) بين التحقق بدرجة كبيرة جداً، والتحقق بدرجة كبيرة، وجاءت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تحققت بدرجة كبيرة جدا بين (٤,٥٢) و (٤,٢٥)، ومن العبارات التي احتلت مراكز متقدمة في التحقق بدرجة كبيرة جداً كل من: العبارة رقم (٣) والتي نصت على (معايير التقويم المرفقة من أستاذة المقرر ساعدتني في تقويم زميلاتي من خلال تأمل أداءهم في المراحل المختلفة عبر الرحلة المعرفية)، تلتها العبارة رقم (٨) والتي نصت على (استفدت كثيراً من تقييمي لزميلاتي وقراءة ومناقشة أعمالهم عبر المراحل المختلفة للرحلة المعرفية مما ساهم في تطوير أدائي)، ثم العبارة رقم (٢) والتي نصت على (أعتقد أن تفعيل عملية تقويم الأقران عبر الرحلات المعرفية يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمات)، في حين أن ثلاث عبارات فقط ضمن العبارات المتبقية لهذا المحور قد تحققت بدرجة كبيرة وبمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,١٤) و (٤,٠٥) ، وهي العبارة رقم (٤) التي نصت على (أفضل استخدام نمط تقويم الأقران عن أنماط التقويم الأخرى (المعلم -الذاتي) في تقويم مشروع المقرر عبر الرحلة المعرفية)، والعبارة رقم (٥) التي نصت على (أثق في مصداقية تقويمي لأداء زميلاتي لكل مرحلة من مراحل التعلم عبر الرحلات المعرفية في ضوء المعايير المعطاة)، والعبارة رقم (٦) التي

نصت على (أعتقد أن التقويم الذي يدار بالأقران يكون أكثر فاعلية في حل المشكلات العلمية التي تواجه الطالبات عبر بيئة التعلم القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية).

ووفقاً للنتائج السابقة ترى الباحثة أن الطالبات قد تكونت لديهن اتجاهات إيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران بعد أن مررن بخبرات متعددة ضمن بيئة التعلم القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية؛ أثبتت لهن جدوى هذا النوع من التقويم في حل كثير من المشكلات التي واجهتهن، خاصة أن هناك معايير محددة وواضحة انطلقن منها في عملية التقويم، ساعدتهن في تفعيل التشخيص الجماعي للمشكلات وتقديم العلاج المناسب لها بعد المشورة والتفاوض والبحث، كما أنهن من خلال هذا النوع من التقويم استشعرن مسؤولية التعلم ومعنى الاستناد إلى معايير واضحة في التقويم؛ لا يمكن لهن أن يحققنها إلا بعد تفعيل مجموعة من المهارات كالتقييم والتحليل والتوليف والاستدلال وبيان الحجج والحوار وإبداء وجهات النظر، هذا فضلاً عن شعورهن بالمتعة والتحفيز للتعلم وهن يطبقن نوعاً من التقويم الحقيقي بعيداً عن قيود التقويم التقليدي، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة كل من (Maravelaki, 2016؛ Şahin, & Baturay, 2016؛ Jahromi, & Mosalanejad, 2015)، وبالنظر إلى مجمل تلك النتائج يمكن قبول فرض الدراسة الثاني الذي نص على "تساهم بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية Web Quest في تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم".

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين مستوى تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية، وبين نوع التخصص للطالبات؟ وللتوصل لإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرضية التالية: توجد علاقة بين مستوى تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب العينة في استجاباتهم على عبارات محور مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis بديلاً لا معلمياً من تحليل التباين أحادي الاتجاه One

Way ANOVA، وذلك لقلّة عدد أفراد معظم المجموعات الفرعية (أقل من ٣٠ فرداً)، والتفاوت في الأعداد فيما بينها، والجدول التالي رقم (٨) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (٨) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على محور "دور بيئة تعلم قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية"

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية	العلوم	43	35.87	7.12 9	4	.129	غير دالة إحصائياً
	علوم الحاسب والمعلومات	11	34.77				
	اللغات والترجمة	9	45.11				
	إدارة الأعمال	9	55.28				
	تخصصات أخرى	7	47.36				
	الإجمالي	79					

ويتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى اكتساب مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية؛ تعزى لنوع تخصص الطالبات، حيث جاءت قيمة "كاي تربيع" (٧,١٢٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ما يشير إلى أن أفراد العينة من التخصصات المختلفة قد اكتسبن مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية بدرجات متقاربة، والنتائج السابقة تدل على عدم تحقق الفرض الثالث من فروض البحث، وقبول الفرض البديل وهو "لا توجد علاقة بين مستوى تعزيز مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن".

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن؟ وللتوصل لإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفرضية التالية: توجد علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية

للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب العينة في استجاباتهم على عبارات محور التوجهات نحو توظيف التقويم بالأقران، عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis بديلا لا معلمياً من تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وذلك لقلّة عدد أفراد معظم المجموعات الفرعية (أقل من ٣٠ فرداً)، والتفاوت في الأعداد فيما بينها، والجدول التالي رقم (٩) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (٩) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على بُعد الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
العلوم	43	33.58	8.785	4	.067	غير دالة إحصائياً
علوم الحاسب والمعلومات	11	44.95				
اللغات والترجمة	9	42.61				
إدارة الأعمال	9	51.33				
تخصصات أخرى	7	53.71				
الإجمالي	79					

ويتبين من الجدول السابق عدم وجود علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن، حيث جاءت قيمة "كاي تربيع" (٨,٧٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ما يشير إلى أن أفراد العينة من التخصصات المختلفة قد تكونت لديهم توجهات إيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية بدرجات متقاربة، مما يدل على عدم تحقق صحة الفرض الرابع من فروض البحث، وقبول الفرض البديل وهو "لا توجد علاقة بين مستوى التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقويم بالأقران لتحقيق أهداف التعلم في بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية وبين نوع تخصصهن".

وحيث تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي بحثت في متغير التخصص كأهم المتغيرات الديموغرافية وثيقة الصلة ببيئات التعلم الجمعي في الرحلات المعرفية؛ وعلى اعتبار أن بيئة الرحلات المعرفية طويلة المدى لا تتقيد بتخصص معين أو بمادة واحدة؛ إنما من الممكن دمج مواد وتخصصات متنوعة خلال تنفيذ المهام بها، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة عدم تأثير مستوى تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية أو توجهات الطالبات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران بتنوع تخصصاتهن؛ مما يشير إلى تقبل المتعلمات لأراء بعضهن البعض حتى مع تنوع التخصصات فيما بينهن، وأن هذا التنوع وإن كان قد يشكل تحدٍ بالنسبة للبعض؛ لكنه لم يقف عائقاً في سبيل تحقيق أهداف التعلم، بل ربما ساهم هذا التنوع في التخصصات في إثراء أكثر للرحلة المعرفية وتبادل خبرات ومهارات أوسع ودعم معرفة الطالبات من نواحٍ متعددة، وإن كان هناك من دراسات قد أثبتت عدم تأثير نتائجها بمتغيرات ديموغرافية أخرى فيما عدا التخصص، كجنس المتعلمين (ذكور/ إناث) عبر بيئات الرحلات المعرفية، فيمكن الإشارة إلى دراسة (نصور، ٢٠١٩) التي لم تظهر نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف الرحلات المعرفية.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس: ما أبرز التحديات التي واجهت الطالبات عند التعلم

عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظرهن ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال المفتوح السابق، وقد قامت الطالبات بإيراد ٨٢ إجابة لهذا السؤال؛ حيث أوردت بعض الطالبات صعوبة واحدة أو تحدياً واحداً، وبعضهن أوردن أكثر من صعوبة أو تحدٍ، بينما لم تكتب بعض الطالبات أي تحديات، وقد تم تصنيف استجابات الطالبات ووضعها وجمعها في ١١ فئة، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية، وبيان تفصيلها كما يلي :

- ذكرت ٣٣ طالبة أنه لم توجد أي تحديات أو صعوبات في تنفيذ المشروع، وذلك بنسبة (٤٠,٢٥%) من إجمالي الملاحظات التي ذكرتها الطالبات في الإجابة عن هذا السؤال.

- يأتي في المرتبة الثانية من حيث التكرار تحدي "استخدام تكنولوجيا بحثية جديدة لم تستخدمها الطالبات من قبل (عدم وجود خبرة سابقة بها)"، حيث تم تكرار

- التحدي السابق ١٢ مرة بنسبة (١٤,٦٣%) من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- يليه في المرتبة الثالثة "صعوبة في تصميم وإنشاء الموقع للرحلة المعرفية"، حيث تم تكرارها ١١ مرة بنسبة (١٣,٤١%) من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- ويأتي في المرتبة الرابعة تحدي "صعوبات في البداية فقط بسبب أن الموضوع جديد، أو أن الفكرة في البداية غير واضحة إلا بعد الاندماج بها"، حيث تم تكراره ٨ مرات بنسبة (٩,٧٦%) من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- يليه في المرتبة الخامسة "صعوبات في العمل الجماعي وعدم تعاون بعض الطالبات في فريق العمل"، حيث تم تكراره ٥ مرات بنسبة (٦,١٠%) من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- ثم في المرتبة السادسة يأتي "ضيق الوقت"، و" عدم الاتفاق على أهداف واضحة من قبل فريق العمل"، حيث تم تكرار كل منهما ٣ مرات بنسبة (٣,٦٦%) من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- ويأتي في المرتبة السابعة ٣ استجابات وهي: "اختيار المواقع الإلكترونية المناسبة والموثوقة لإنشاء الرحلة المعرفية"، و"صعوبة في النواحي الفنية من حيث مهارات الاستخدام والتنسيق وترتيب وإضافة الصور والفيديوهات والكتابة بالرحلة المعرفية"، و"ضعف الإنترنت مما يبطل عمل المجموعات"، حيث تم تكرار كل منها مرتين بنسبة (٢,٤٤%) لكل منها من إجمالي التحديات والصعوبات التي ذكرتها طالبات العينة.
- ويأتي في المرتبة الأخيرة تحدي "اختلاف التخصصات داخل الفريق الواحد"، حيث تم تكرار هذا التحدي مرة واحدة فقط بنسبة (١,٢٢%).
- وتتفق بعض هذه التحديات مع ما أشارت إليه دراسة المهجة (٢٠١٨) من محددات تنفيذ الرحلات المعرفية على أكمل وجه، خاصة ما يتعلق منها بالحاجة للوقت بالنسبة للمبتدئين، والمتطلبات من المهارات التكنولوجية والمعلوماتية العالية

لكي يتمكن الطلاب من إنتاج رحلات معرفية خاصة بهم، وكذلك الاتصال البطنيء بالشبكة أو عدم توفر أجهزة الكمبيوتر، وأيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (et Seitkazy al., 2016) من أن الرحلات المعرفية عبر الويب مثلها مثل أي نوع من التكنولوجيا؛ يمكن تقييد نتائجها أو تحجيمها بسبب عدم كفاية الاتصال بالإنترنت أو نقص الموارد، وبالنسبة للتحدي الذي أوردته الطالبات متعلقاً بتعدد التخصصات - وإن كان ورد ذكره كأقل التحديات تكراراً حيث لم يذكر إلا مرة واحدة-؛ فقد أثبتت نتائج الدراسة عدم تأثير فرق العمل بهذا التنوع في التخصصات عند تنفيذ مهام التعلم، كما أن كثير من الصعوبات التي أوردتها الطالبات يمكن تجاوزها بتطبيق مهارات التعلم الذاتي، وتنمية المهارات في المجال الذي تجد فيه الطالبة أو مجموعتها صعوبة، كما إن عضو هيئة التدريس من واجبها العمل كمستشارة ومساعدة للطالبات ومرشدة في ما يعترضهن من عقبات.

سادساً: الإجابة عن السؤال السادس: ما نقاط التحسين المقترحة لتطوير عملية التعلم عبر بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال المفتوح السابق، حيث قامت الطالبات بإيراد ٧٩ إجابة، وقد تم تصنيف استجابات الطالبات وجمعها في عشر فئات، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية وفقاً لما يلي:

- ذكرت ٣٣ طالبة أنه لا توجد أي مقترحات، فالرحلة كانت رائعة، وذلك بنسبة (٤١,٨١%) من إجمالي الملاحظات التي ذكرتها الطالبات في الإجابة عن هذا السؤال، فيما أوردت بقية الطالبات مجموعة أخرى من المقترحات كان من أهمها مقترح " إدخال تقنية الرحلات المعرفية في المدارس والمعاهد والجامعات وربطها بمختلف المناهج الدراسية"، حيث تم تكراره ١٥ مرة بنسبة (١٨,٩٩%) من إجمالي المقترحات التي ذكرتها طالبات العينة، وهو المقترح الذي أوصت به كثير من الدراسات التي تناولت فاعلية أو أثر الرحلات المعرفية كدراسة (أبو الخيل وأبو مطحنة، ٢٠١٨؛ منصور، ٢٠١٩؛ يونس ولبابنة، ٢٠١٩؛ Şahin & Baturay, 2016؛ et al., 2016) وجاء مقترح "عرض نماذج لرحلات معرفية سابقة تستخدم كمرجع قبل البدء في الرحلة المعرفية" مكرراً ١١ مرة بصيغ متعددة تصب في ذات

- المعنى، بنسبة (١٣,٩٤%) من إجمالي المقترحات التي ذكرتها الطالبات، ثم تفاوتت المقترحات الأخرى وتدرجت في ترتيبها كما يلي:
- "أن يكون لها برنامج تدريبي خاص لتعليمها بكامل تفاصيلها تربويا وفنيا للطالبات ولأعضاء هيئة التدريس"، وقد تكرر ٧ مرات وبنسبة (٨,٨٦%).
 - "إتاحة مراجع وفيديوهات وروابط لشرح الرحلات المعرفية بالخطوات، خاصة للطلبة المستخدمين للرحلات المعرفية لأول مرة"، وقد تكرر ٥ مرات وبنسبة (٦,٣٣%).
 - "تخصيص جلسات حوارية للإجابة عن استفسارات الطالبات حول كل تفاصيل الرحلات المعرفية في بداية عمل وتنفيذ مهام مشاريع التعلم بتطبيقها"، وقد تكرر ٣ مرات وبنسبة (٣,٨٠%).
 - "التطبيق الجماعي والتدريب في مجموعات تحت إشراف أستاذة المقرر بشكل دائم"، وقد تكرر مرتان وبنسبة (٢,٥٣%).
 - وكان أقل المقترحات تكراراً هو كلٌ من "تشجيع الطالبات بحوافز معنوية ومادية أكثر في سبيل اكتساب مهارات التعلم عبر الرحلات المعرفية خاصة المتعلقة منها بالتعلم في المجموعات، وتجاوز الكتاب المدرسي إلى التقنيات الحديثة في التحصيل الدراسي والمهارات البحثية والتعاونية"، " أن يتم تنفيذها بشكل أعمق بين طالبات من جامعات أخرى"، و" إعطاء الوقت الكافي للطالبات لتنفيذ الرحلات المعرفية، وترك المجال لمواضيع من أفكارهن"، و"جدير بالذكر أن كثير من المقترحات التي ذكرتها الطالبات مثل مقترح " إتاحة مراجع وفيديوهات وروابط لشرح الرحلات المعرفية بالخطوات، خاصة للطلبة المستخدمين للرحلات المعرفية لأول مرة؛ تتطلب أن تتحلى الطالبات بمهارات التعلم الذاتي في سبيل البحث عن ما يطلبه من مقترحات بأنفسهن، خاصة أن بيئة الإنترنت اليوم توفر كثير من مطالبهم ومقترحاتهم بقليل من الجهد في التعلم الذاتي، وهي من أهم مهارات التعلم في القرن ٢١ التي ينبغي توظيفها لتجاوز الحدود الضيقة للتعلم التقليدي التي يتلقى فيها الطالب المعرفة دون أن يكون له أي دور في اكتسابها.

التوصيات:

وفقاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإنها توصي بما يلي:

- توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب كإستراتيجية داعمة لأداء أنشطة ومهام مختلف أنواع المقررات في التعليم الجامعي، والعمل على توسيع نطاقها لتشمل مجتمعات تعلم من تخصصات وجامعات متنوعة، بما يضمن تنمية مهارات التعاون وتشارك المعرفة، حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة أن تلك الإستراتيجية تلعب دوراً فاعلاً في تنمية مهارات متنوعة من بينها مهارات التعلم عبر مجتمعات التعلم المهنية، ون أن تتأثر في ذلك بتنوع تخصصات المعلمات.
- العمل على تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية في تطوير طريقة تقويم الطالبات باستخدام الطرق المبتكرة؛ القائمة على التكنولوجيا كتقييم النظراء، حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود توجهات إيجابية للمتعلّمت نحو هذا النوع من التقويم في عملية التعلم.
- إدراج الرحلات المعرفية ضمن البرامج التدريبية الموجهة للطالبات أو لأعضاء هيئة التدريس، بهدف تمكينهم من مهارات تصميمها الفنية والتربوية، حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود حاجة للتدريب على مهاراتها من وجهة نظر المتعلّمتات.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات أخرى في مجال الرحلات المعرفية تتعلق بما

يلي:

- أثر توظيف الرحلات المعرفية في تعزيز قيم الأمن الفكري، ومحو الأمية الرقمية لدى الطالبات الجامعيات.
- دراسة تحليلية نوعية للدراسات السابقة والأدب التربوي في مجال الرحلات المعرفية، وسبل الإفادة منها في وضع قائمة معايير لتصميم وبناء الرحلات المعرفية تربوياً وفنياً.
- فاعلية الرحلات المعرفية طويلة المدى في تنمية مهارات الطلاقة الرقمية لدى المتعلمين في مختلف المستويات الدراسية.
- فاعلية الرحلات المعرفية طويلة المدى في تنمية مهارات تقويم النظراء لدى الطالبات الجامعيات.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سالم، طلعت (٢٠١٩). التقويم الواقعي ضرورة أم حاجة. تعليم جديد، استرجعت من:

<https://cutt.us/ErF5K>

أبو الخيل، يوسف مفلح وأبو مطحنة، بسمة حسن (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على

الويب كويست في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمبحث الحاسوب في

الأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١١)،

٩٠-١٠٨.

أحمد. إيمان زغلول راغب (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى

مجتمعات تعلم مهنية.. سيناريوهات مقترحة. دراسات تربوية واجتماعية، ١٥(٤)،

٤٧٥-٥٦٠.

آل دحيم، بريكان (٢٠١٦). الرحلات المعرفية عبر الويب web quest، مسترجع من:

<http://cutt.us/qxPh5>

الحفاوي، وليد سالم (٢٠١١). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة. مصر: دار الفكر العربي.

حراشة، كوثر (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في

المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة، ٢٢(٤)، ٣٣٥-٣٧١.

خضر، مجد (٢٠١٦). مفهوم المجتمعات المهنية للتعليم. مسترجع من:

<http://cutt.us/bwnUE>

خليفة، مي السيد والجباس، نيفين محمد (٢٠١٤). أثر نمطي إستراتيجية الويب كويست في

التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين و اتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء

النظرية البنائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٥٢)، ١٦١-٢٣٠.

دوفور، ريتشارد وإيكر، روبرت (٢٠٠٨). المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل أفضل

الأساليب لزيادة تحصيل الطالب (مدارس الظهران الأهلية مترجم) (ط.٢). الدمام: دار

الكتاب التربوي.

الزايدي، زينب بنت عبد الله وحج عمر، سوزان بنت حسين (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التعلم

المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم و ممارسات تدريسها.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(٣)، ٣٤٩-٣٦٢.

الزعبي، عبد الله سالم (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، ٢٥(٣)، ٣٤٩-٣٦٩.

الزهراني، عبد الرحمن بن مساعد عيدان (٢٠١٥). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب على التحصيل والدافعية للانجاز في مادة علم النفس الرياضي لدى طلاب التربية البدنية بجامعة الباحة (أطروحة دكتوراه)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سمارة، نسرين بسام فايز (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٦(٢٨٨٤)، ١-٧٧.

عمار، محمد عيد (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني المستخدمة في الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير العليا لدى طالب كلية التربية جامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٦)، ١٧٥-١٩٣.

العمامرة، عبد الرحمن إبراهيم محمد (٢٠١٦). ما البيئة الداعمة للتعلم النشط ؟ وما أفضل إستراتيجية استخدمتها؟. مسترجع من: <https://cutt.us/VufPb>

القحطاني، ناصر عايض (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٥)، ٩٢٨-٩٤٤.

قطييط، أسامة محمود محمد (٢٠١٤). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب "قصيرة المدى" في تنمية القدرة على تحمل مسؤولية التعلم و التحصيل في العلوم لدى طلبة الصف التاسع في فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

محمد، حشمت عبد الحكيم وموسى، أحمد محمد بكري (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية بجامعة

الأزهر، ١ (١٧٢)، ١٤-٧٢. مسترجع من: <https://cutt.us/PObTK>

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

المهجة، نبال عباس (٢٠١٨). أثر التدريس بالرحلات المعرفية (web Quest) على اتجاهات الطالبات نحو قضايا الطاقة المتجددة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٣٨)، ١٢٧٧-١٢٨٩.

نصور، رغداء مالك (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية "الويب كويست" في التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي (دراسة شبه تجريبية في مدرسة المنفوقين بمدينة اللاذقية). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤١ (٣)، ٥١٣-٥٢٧.

يونس، فداء محمود وعائش، علي لبانة (٢٠١٩). توظيف إستراتيجية الرحلة المعرفية في تدريس منهاج التربية الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (١)، ٧٧١-٧٩٥.

المراجع الأجنبية:

- Andriotis, N.(2017). Online learning community: Fostering better learning outcomes through camaraderie. Retrieved from: <https://www.efrontlearning.com/blog/2017/06/how-create-online-learning-community.html>
- Aqel, Magdy S., El Alem, Tasnim .(2016). The Impact of Using Web Quest on Developing Websites Design Skills Among Faculty of Education Students. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* 6(6), 30-37.
- Aydin, S. (2016). Web Quests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 765-778, Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2015.1061019>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Bustamante, C., & Moeller, A. J. (2015, January). Developing a Learning Community in Online Teacher Professional Development: A Qualitative Case Study. In *International Conference on Education and e-Learning (EeL). Proceedings* (p. 79). Global Science and Technology Forum
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating Web Quest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57(1), 1228-1239.
- Chen, J. C. (2012). Designing a computer-mediated, task-based syllabus: A case study in a Taiwanese EFL tertiary class. *Asian EFL Journal*, 14(3), 62-97.
- Chen, J. (2019). Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A Web Quest Approach. *MEXTESOL journal*, 43(2), 1-7
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *science*, 332(6031), 862-864. Retrieved from: <https://science.sciencemag.org/content/332/6031/862>
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2018). An exploration into the impact of Web Quest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: A mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 617-651.
- Finelli, C., Bergom, I., & Mesa, V. (2011). *Student teams in the engineering classroom and beyond: Setting up students for success*. CRLT Occasional Paper, (29), Ann Arbor, MI: Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Gülbahar, Y., Madran, R. O., & Kalelioglu, F. (2010). Development and Evaluation of an Interactive Web Quest Environment:" Web

- Macerasi". *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3),139-150.
- Hershock, C., & LaVaque-Manty, M. (2012). Teaching in the cloud: Leveraging online collaboration tools to enhance student engagement. *CRLT Occasional Papers*, (31), Ann Arbor, MI: Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Jahromi, Z. B., & Mosalanejad, L. (2015). Integrated method of teaching in web quest activity and its impact on undergraduate students' cognition and learning behaviors: A future trend in medical education. *Global journal of health science*, 7(4), 249-259.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). *Project-based learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). *Project-Based Learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Cambridge Handbooks in Psychology*, (pp. 275-297). Cambridge, UK: Cambridge University Press, Retrieved from: <http://cutt.us/1prbJ>
- Liu, M. C., Huang, Y. M., & Xu, Y. H. (2018). Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 1009-1028, Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-018-9601-2>
- Maravelaki, S. (2016). *Researching The Development Of 21st Century Skills in Junior High School Greek EFL Learners Through Web Quest* (Unpublished Master thesis), Hellenic Open University, Patras.
- Mohammadi, Azizabadi S. (2010). Web Quest a tool for Learning. *Educational Technology*, 2(26),10–13.
- Papadopoulou, A.(2018). 8 Ways to Build an Online Learning Community. Retrieved from: <https://www.learnworlds.com/build-online-learning-community/>
- Pappas, C.(2016). 8 Tips To Build An Online Learning Community. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/tips-build-online-learning-community>
- Pelliccione, D. L., & Craggs, G. J. (2007, May). *Web Quests: an online learning strategy to promote cooperative learning and higher-level thinking*. Paper presented at *aare Conference*, Australian Association for Research in Education, Australia.
- Renau, M. L., & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a Web Quest for learning English in a secondary school in Spain. *International*

Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 12(2), 26-49.

Şahin, S. M., & Baturay, M. H. (2016). The effect of 5E-learning model supported with Web Quest media on students' achievement and satisfaction. *E-Learning and Digital Media*, 13(3-4), 158-175.

Seitkazy, P. B., Toleubekova, R. K., Amanova, A. K., Tashetov, A. A., Iskakova, G., & Demissenova, S. S. (2016). A Web-Quest as a Teaching and Learning Tool. 11 (10), 3537-3549. Retrieved from: <https://www.iejme.com/article/a-web-quest-as-a-teaching-and-learning-tool>

Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124.

Teng, M. F. (2018). *Flip your classroom to improve EFL students' speaking skills*. In J. Mehring & A. Leis (Eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom* (pp. 113-122). Singapore: Springer.

Yang, H. C., & Chen, P. C. (2017). Effects of Web Quest Learning to EFL Learners' Performance: Online Concordance to English Business Course. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities (IJISSH)*, 2(6).25-36. Retrieved from: <http://ijissh.org/wp-content/uploads/2017/08/IJISSH-020606.pdf>