كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة /المنخفضة) على التحصيل والانخراط فى التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية

إعـــــــــداد

د / نجلاء محمد فارس

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية النوعية ــ جامعة جنوب الوادى

﴿ المجلد الثاني والثلاثين– العدد الأول – جزء ثاني – يناير ٢٠١٦م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مقدمة

تعد البيئات التشاركية من أبرز مواقع الويب استخدامًا لما لها من خصائص اجتماعية تفاعلية تتحقق بين جميع أعضائها، فهى تساعد على تبادل الآراء، والتعبير الحر، وتشجع الأفراد على رصد أفكارهم، وتسجيلها التعليقات بصفة مستمرة، ومناقشتها، وتحفز على التعلم بشكل مستقل خارج حدود المدرسة، ويمكن من خلال هذه البيئات بناء المعرفة، وممارسة الأنشطة بشكل ذاتى.

وتعتمد البيئات التشاركية على توظيف أساليب واستراتيجيات متنوعة للمشاركة منها التعلم معًا أو جنبًا إلى جنب، و جولة روبن، تكامل المهام المجزاة، والمناقشات الإلكترونية.

وتعد المناقشات من أكثر الأساليب التشاركية شيوعًا لأنها تسهم فى توصيل وعرض الأفكار، وإبداء الآراء فى ضوء حجج وبراهين، وقد أوصى الله تعالى رسوله الكريم، في قوله تعالى(ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن أن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين"[١] بالحوار والنقاش للاقناع.

وتعتمد المناقشات الإلكترونية في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة لتحقيق أهداف درسه، ويتم من خلالها أيضًا استدعاء المعارف السابقة ، وتثبيت المعارف جديدة ، والتأكد من فهم هذا وذاك، وفيها استشارة للنشاط العقلي الفعال عند الطلاب ، وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل (Baran & Correia, 2009).

وتساعد المناقشات الإلكترونية فى الحصول على المعلومات بطرائق مبتكرة، و تتيح خبرات أكثر متعة وإيجابية يمكن من خلالها تطوير مهارات الطلاب، ورفع مستوى الثقة لديهم، فضلا عن توفير فرصة لبناء المعرفة، و تبادل الأفكار ووجهات النظر، وتعزيز المشاركة وتحسين التعاون، ودعم تعلم المفاهيم، حيث يسهم تعلم الأقران فى تحسين الفهم . (Alrushiedat, 2012)[٢]

---

١ -سورة النحل:١٢٥

٢ يتبع البحث نظام توثيق الجمعية الامريكية لعلم النفس APA الاصدار السادس حيث يكتب اسم الباحث ثم سنة النشر ثم ارقام الصفحات.

وتسعى المناقشات الإلكترونية لتحقيق الدور الايجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليمة، واكتساب روح التعاون والديمقراطية، وأساليب العمل الجماعي، والتفاعل بين المعلم والطلاب، والطلاب بعضهم البعض، وتشمل كل المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار وهى تتفق مع الفكر البنائى الذي يعتمد على تكوين المعرفة فى سياقات إجتماعية(Johnson, 2010) . .

وقد أسست النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكى Vygotsky على أن التعلم والنمو المعرفى يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية حيث أنها تؤدى دورًا فى التعلم، فيكتسب الطلاب معرفتهم من بعضهم البعض، وأن كل وظيفة فى النمو المعرفى تظهر مرتين، الأولى على المستوى الاجتماعى حيث التفاعل بين شخص وآخر أكثر خبرة ومعرفة، والثانية على المستوى الفردى حيث يحدث التعلم على مستوى العمليات الداخلية(محمد عطية،٢٠١٣، ص٢٧).

بينما أكد بياجيه على عملية النمو المعرفى، وأن التعلم عملية بنائية نشطة، ومستمرة تتضمن استمرارية اعادة بناء الهياكل المعرفية، وتشكيلها نتيجة التفاعل بين المعلم والطلاب حيث تتكون الأفكار، والمفاهيم الجديدة من خلال الاحتكاك بخبرات الآخرين لكن بتفسيرات شخصية لذا يجب أن تتاح فرص التفاعل، وتبادل المعانى لنمو المتعلم وتعديل ابنيته المعرفية(عايش محمود زيتون،٢٠٠٧، ص ٣٩) ويظهر ذلك واضحًا من خلال المناقشات الإلكترونية حيث يكون للمتعلم الحق فى المناقشة وإبداء الرأى، والاستفادة من آراء الآخرين، وخبراتهم.

ويلاحظ من منظور النظرية البنائية الاجتماعية أن المناقشات الجماعية تخلق فرصًا للطلاب لبناء المعاني معًا، ودمج المعرفة الجديدة إلى تجاربهم السابقة، فالمناقشات هى بمثابة منصة لتفاعل الطلاب والمعلمين في بيئة اجتماعية تتخطى حدود الزمان والمكان، وتشجع على التفكير والمشاركة البناءة.(Baran & Correia, 2009) .

وقد ظهرت فى الآونة الأخيرة نظرية سكينر (Skinner, 2009) للتنمية المجتمعية community development theory والتى تعتمد على المناقشات الإلكترونية حيث تؤكد النظرية على أن المناقشات أصبحت ضرورة دينامكية لايجاد مجتمع من المتعلمين قد لا تتوفر

لديهم فرصة المشاركة الحقيقية فى الفصل، وفشلوا في الانضمام إلى مجتمع التعلم فى البيئة الصفية التقليدية، لتأتى المناقشات الإلكترونية لتتيح لهم فرصة لا تقتصر على تواجدهم داخل المجموعة، وإنما تعتمد على التفاعل مع الآخرين من خلال تقديم مساهمات ومشاركات حقيقية في المناقشات.

فالمناقشات الإلكترونية ليست مجرد طرح سؤال واحد والحصول على إجابة من الطلاب، بل هى بيئة تتعدد وتتنوع فيها أشكال التفاعل والمشاركة فقد يطرح الطلاب أنفسهم أسئلة تسمح بتمعن الأفكار وتحليلها واستقبال الاستجابات من الزملاء، مع إمكانية طرح الفكرة بمصاحبة شكل أو صورة أو فيديو توضيحي لإثراء الأسئلة (Erping, 2006)

وتقسم المناقشات الإلكترونية من حيث نمط الاتصال إلى مناقشات متزامنة وغير متزامنة وتشير دراسة ثانكزينجم وسونج (Thankasingam& Soong, 2007) إلى أن المناقشات الإلكترونية غير التزامنية لها دور فعال فى زيادة الدافعية للتعلم لأنها تعطى الطلاب فرصة للتعبير عن أنفسهم وصياغة آرائهم، وتعطى قدرًا من المرونة فى وقت المشاركة.

بينما صنف محمد عطية(٢٠٠٣، ص٢٧٢) المناقشات الإلكترونية إلى مناقشات مضبوطةControlled وهى التى يديرها المعلم، ويتحكم فيها، ويفضل استخدام هذا المستوى مع المجموعات الكبيرة نسبيًا، والمناقشات المتمركزة حول المجموعة Group-Centeredحيث تتم المناقشة بحرية فى أى اتجاه دون تحكم المعلم، والمناقشات التشاركية Collaborative وهى مناقشة تتمركز حول مشكلة معينة يتشارك الجميع فى حلها.

وتعد المناقشة الموجهه أو المضبوطة من قبل المعلم هى أحد أشكال المناقشات، والتى يمكن أن تتم من خلال المنتديات، والويكي، والمدونات، ويمكن للطلاب المساهمة في المناقشات الموضوعية بشكل أسبوعي على أساس أن الدخول المنتظم على محتوى المحاضرات والقراءات، حيث يعد المعلم مسبقًا الأسئلة التى ستطرح على الطلاب، كما يقوم بتوجيه المحادثات، وييسر عملية الاستفسار فلا تقتصر المناقشة على مجرد الإجابة على الأسئلة بشكل مباشر(Gopinath, 2015) .

كما تعتمد المناقشات المضبوطة على إدارة المعلم للنقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح والطلاب مهمتهم الاستفسار، والمشاركة بالتعليقات، مع تقييم كل رأي مطروح في ضوء معايير معينة إضافة إلى استخلاص أهم النتائج(Balaji & Chakrabarti, 2010).

أما المناقشات المتمركزة حول المجموعة فهي مناقشات محورها الطلاب، فهم أنفسهم من يقومون بتوجيه المناقشة حيث يتم اختيار أحدهم ليقوم بدور الميسر والقائد، والذى تتمثل مهمته فى تحفيز زملائه على المشاركة فى المناقشة، وربط الأفكار، ويهدف النقاش الى بقاء المجموعة معًا حول موضوع التعلم، والخروج فى النهاية بملخص للأفكار (Byrd, 2008) .

وقد أكدت دراسة باران وكوريا(Baran & Correia, 2009) على أن الطالب الميسر فى المناقشات المتمركزة حول المجموعة يمكن أن ييسر، ويعزز الحوار الهادف، ويشجع على انخراط زملاؤه فى التعلم، وهو يقلل من العبء الملقى على المعلم أثناء التدريس على الانترنت، وأوصت الدراسة بضرورة السعى لاكتشاف طرق جديدة ترفع من مستوى مشاركة الطلاب فى المناقشات، وتعزز الوجود الاجتماعي.

وتتيح المناقشات الإلكترونية فرصة للطلاب للتعبير عن أسئلتهم، والمشاركة، وتعليم بعضهم بعضًا، ومتابعة زملاؤهم في لوحة المناقشة على شبكة الإنترنت، ويمكن قراءة وكتابة مقالات في أي وقت من الأوقات، ويمكن الوصول إلى منصة المناقشة من أي مكان فى حال الاتصال بالشبكة، لذلك فهى توفر قدرًا أكبر من المرونة فى التعلم، كما يمكن من خلال المناقشات تقاسم الوقت ووجهات النظر حول موضوع التعلم، تعزيز سلوك المتعلم، وتحسين نتائج التعلم إذا وظفها المعلم بالشكل السليم يمكن أن تحقق الاحتفاظ بالتعلم على المدى الطويل، والانخراط فى التعلم نتيجة لديناميكية التواصل والتفاعل، والمشاركة النشطة، ودعم الطلاب كل منهم الآخر (Hillen, 2014).

وقد عرف الانخراط فى التعلم على أنه عملية نفسية تنطوي على الاهتمام، واستثمار الجهد، وتوجيهه نحو التعلم لمحاولة فهم وإتقان المعارف والمهارات التى يسعى العمل الأكاديمي لتحقيقها(Klem & Connell, 2004).

ويعد الانخراط فى مهمات التعلم عامل رئيس في النجاح الدراسي فعلى المدى القصير يُنبئ بمستوى تعلم وتحصيل أعلى لدى الطلاب، أما على المدى البعيد فأنه يُنبئ بنمط المواظبة على العمل الأكاديمي(Cheryl & Elizabeth, 2006).

ويرتبط العمل الجماعى بكفاءة وفاعلية كل فرد داخل المجموعة، حيث ينظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها من المتغيرات النفسية الهامة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة؛ مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء (عطاف محمود ، ٢٠١٢، ص ٦٢٠)

وتؤثر الكفاءة الذاتية على سلوكيات الفرد، وسعية نحو تحقيق الإنجاز، كذلك تساعد فى تحديد الفرد لأهدافه فى إطار الموقف التعليمى، وهذا يدل على أن الكفاءة الذاتية من المحددات المهمة للنجاح (ربيع رشوان، ٢٠٠٦ ، ص ١١٢).

وتعد الكفاءة الذاتية إحد موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته، وقدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة، من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الضغوط (ليلى عبد الله، ٢٠٠٧، ص٧٠).

مما سبق استنتجت الباحثة أنه إذا كانت الكفاءة الذاتية من موجهات السلوك فربما إذا ما ارتبطت بأنماط مختلفة للمناقشات الإلكترونية قد تحقق مستويات مرتفعة من الانجاز والتعلم، حيث يتوقف نجاح المجموعة على اعتقاد أفرادها على قدرة كل منهم على العمل والأداء والتحصيل والمشاركة، لذا سعت الباحثة من خلال البحث الحالى إلى دراسة التفاعل بين أنماط من المناقشات الإلكترونية مع الكفاءة الذاتية للمتعلم، وتأثيرهما على بعض جوانب التعلم.

الإحساس بالمشكلة. تبلور الإحساس بمشكلة البحث الحالى من خلال.

من واقع تدريس الباحثة لبعض المقررات إلكترونيًا بقسم تكنولوجيا التعليم لاحظت أن منصات وساحات المناقشة يمكن أن يكون لها دور فاعل فى تحليل الأفكار المرتبطة بموضوعات التعلم، وإثراء الخبرات وترسيخ التعلم، ومناقشة موضوعات التعلم من عدة زوايا، وبرؤى مختلفة، وأن هذه المنصات تحتاج من المعلم التوظيف السليم وفق خطة عمل محددة، وفلسفة واضحة لتؤتى ثمارها، وربما تسهم فى تحسين مستوى التعلم، إضافة إلى أنه يمكن لساحات المناقشة أن تحقق عنصر الانهماك أو الانخراط فى التعلم الذى يؤدى إلى نتائج تعليمية أفضل، بينما يتوقف قدر الانخراط على نمط المناقشات الإلكترونية من حيث إدارتها، ومستوى التحكم فيها، لذا فقد حرص البحث الحالى على دراسة نمطين للمناقشات الإلكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وأثر الاختلاف بينهما فى نواتج التعلم، وقد دعم الإحساس الشخصى للباحثة ما جاءت به توصيات العديد من المؤتمرات والبحوث.

حيث أوصى المؤتمر العالمى فى الوسائط التربوية والتكنولوجية والذى تنظمة مؤسسة الحوسبة المتقدمة فى التربية(AACE)(2009) بأهمية استخدام المناقشات الإلكترونية لأنها تثرى المهارات التحليلية والتأملية حيث أن الاتصال من خلالها لا يتم وجهًا لوجه مما يجعل الطالب أكثر ارتياحًا فى التعليق على الآراء المطروحة إلى جانب القدرة على استرجاع محتوى المناقشة أكثر من مرة.

ووفقًا لتوصيات العديد من الدراسات مثل دراسة هيلين (Hillen, 2014) والتى أكدت على أن استخدام المناقشات الإلكترونية تعد ضرورة حتمية لتعليم الطلاب عن بعد، خاصة بعد ما شهد التعلم عن بعد معدلات تسرب عالية ناتجة عن عوامل شعور الطلاب بالعزلة، وانخفاض الدوافع، فالمناقشة وسيلة فعالة لتوليد الحوار، والتمعن والتأمل للأفكار التى تنسجم مع أهداف التعلم.

كذلك أكدت دراسة السيد عبد المولى(٢٠١٥) على ضرورة توظيف منتديات المناقشة فى بيئات التعلم الإلكترونية بغض النظر عن نوع التفاعل نظرًا لفاعليتها فى تنمية نواتج التعلم المختلفة كالتحصيل، والدافعية للانجاز والاتجاه، وأوصت بضرورة إجراء العديد من البحوث للتعرف على أثر اختلاف نمط إدراة المناقشات الإكترونية (الموجهه أو المضبوطة والمتمركزة حول الطلاب والتشاركية) فى تنمية نواتج التعلم.

أما دراسة برودهال وآخرين (Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011,P.90-92) ودراسة ياندو(Yadon, 2014) فقد أكدوا على أهمية البحث عن أفضل الممارسات التعاونية بالمناقشات الإلكترونية من حيث المشاركة الفعالة، والتفاعل داخل المجموعات، وآلية بناء المعرفة المشتركة.

كذلك جاءت دراسة سيلو(Sello, 2013) ودراسة وارد وميشيل (Ward & Michelle, 2014) لتؤكد على ضرورة تحديد العوامل التي تشجع أو تثبط من درجة مشاركة الطلاب فى المناقشات الإلكترونية، والبحث فى أشكال التفاعل التى تثرى الوجود الاجتماعي، وأشكال الدعم التقني، وأسلوب تقديم التغذية الراجعة البناءة.

أما دراسة ليلاند (Leland, 2015)، ودراسة دوشى (Dushi, 2012) فقد أكدتا على ضرورة الإستفادة من المنصات التشاركية عبر الانترنت، والتى تقدم أدوات مختلفة تتيح، وتيسر عملية الحوار والمناقشة خاصة وأن المناقشات الإلكترونية توفر بيئة مثيرة للاهتمام تسهم فى حدوث تعلم أكثر فعالية وتشجع على التأمل الذاتي بين الطلاب.

فى حين أوصت دراسة بارك وروكسانى(Park & Roxanne, 2010) بضرورة البحث فى انسب التفاعلات داخل مجموعات المناقشة، وكيف يمكن للمناقشات أن تسهم فى إحداث تغييرات إيجابية فى التعلم.

بينما أكد المؤتمر السنوى للجمعية الامريكية للتعليم الهندسى (2014) والذى على ضرورة توفير بيئات تعليمية تتيح الفرصة للطلاب ليكونوا أكثر انخراطًا فى التعلم، وتشجعهم على المشاركة بنشاط وتجربة طرق مختلفة تسهم فى تحقيق ذلك.

أما دراسة ايربنج (Erping, 2006) فقد أوصت بضرورة تقصى مستويات الانخراط فى التعلم أثناء التعلم عبر المناقشات الإلكترونية خاصة وأن عملية الانخراط فى التعلم تعد عنصرًا حاسمًا لبناء الفهم والمعرفة الجديدة، وأكدت على ضرورة تحليل عملية الاندماج أو الانخراط وعلاقتها بأنواع التفاعلات التي تحدث خلال المناقشات الإكترونية.

بينما تؤكد دراسة بيجاتل ووليمز (Bigatel & Williams, 2014) أن انخراط الطلاب يعد مؤشرًا قويًا على استمرار واستكمال التعلم لذا توصى الدراسة بضرورة تدريب المعلمين علي استخدام استراتيجيات تشجع على مشاركة الطلاب والانهماك فى التعلم حيث أن انخراط الطلاب فى التعلم هو السبيل الوحيد لضمان استمرار الطلاب فى التعلم عبر الويب.

وقد أشارت دراسة ويلكنسون (Wilkinson, 2009) إلى أن المناقشات الإلكترونية التى يقودها المعلم تحقق الكثير من المزايا أهمها أن المعلم يؤدى دورًا هامًا فى بقاء الطلاب فى سياق الموضوع المطروح للمناقشة، إضافة إلى تدخل المعلم لتقديم الدعم اللازم، كما أن قيادته للمناقشة تسهم فى تحسين نوعية التعلم بالنسبة لطلابه، وتؤيد هذا الإتجاه دراسة أخرى أكدت على أن وجود المعلم وإدارته للمناقشات يدعم تعلم الطلاب، ويحقق الرضا لهم، كما أنه يكبح جماح بعض الطلاب أثناء المناقشة(Yu-mei, Der-Thanq & Hing, 2011, p425).

وبالرغم من أن المناقشات الموجهه أو المضبوطة من قبل المعلم لها مؤيديها حيث يؤدى المعلم دورًا حاسمًا في المناقشات الإلكترونية إلا أن هناك وجهة نظر ترى أن المعلم قد يهيمن على المناقشة ويكون محورها وقد يؤدى ذلك الى قمع مشاركة الطلاب بشكل فعال(Rovai, 2007)، وقد اتفقت مع هذه الدراسة دراسة ايفرايم وآناباولا (Evrim & Ana-Paula, 2009, p339) حيث أكدت على أن المناقشات التى يقودها الطلاب تسهم فى تعزيز الإحساس بالانتماء لمجتمع التعلم، وتشجع على المشاركة، وتوفر بيئة تعليمية مريحة خالية من مخاطر وقلق المشاركة.

بينما اشارت دراسة بيرون وآخرون (Byron, Jianxia &Anthony, 2005, p125) إلى أن المناقشات الإلكترونية التى يديرها الطلاب يظهروا فيها شعورًا بالتراخى واللامبالاه، وربما يكمن السبب فى ذلك فى أن الطلاب يفتقرون إلى المهارات اللازمة لجعل المناقشة فعالة، فقد لا يكون لديهم المعرفة والمهارات الكافية لتحقيق الغرض من المناقشة، كما أن معظمهم لديهم خبرات محدودة وفى حاجة دائمة إلى تعليمات وتوجيهات من المعلم.

يتضح مما سبق.

- تضارب نتائج الدراسات السابقة فى مجال نمط إدارة المناقشات الإلكترونية فالبعض يؤكد على أن نمط المناقشة المضبوطة أو المدارة من قبل المعلم تتفوق على النمط المدار من قبل الطلاب كما فى دراسة (Wilkinson, 2009); ودراسة (Yu-mei; Der-Thanq, & Hing, 2011, p425-438) ; ودراسة (Byron et al, 2005, p125) بينما أشارت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (Rovai, 2007) ودراسة (Evrim & Ana-Paula, 2009, Pp339-361) على أهمية استخدام المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة والمدارة من قبل الطلاب، هذا الاختلاف فى النتائج يؤكد على أن هناك حاجة لمزيد من البحث فى نمط إدارة المناقشات الإلكترونية.

- ندرة الدراسات التى تناولت العلاقة بين أنماط المناقشات الإلكترونية(المضبوطة/ المتمركزة من حول المجموعة) والكفاءة الذاتية (المرتفعة /المنخفضة)، ودراسة أثر التفاعل بينهما على مخرجات التعلم.
- ضرورة الاستجابة لتوصيات المؤتمرات، والبحوث السابقة والتى تنادى بالبحث فى أفضل أنماط المناقشات الإلكترونية والتى يمكن أن تسهم فى تحقيق نواتج تعلم متميزة مثل دراسة شينجهاو ولى (Shenghua & Lee, 2011, p238) التى تدعو إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول المناقشات الإلكترونية التي يقودها المعلم أو الطلاب، وتأثيرهما على مستوى الانجاز لدى الطلاب، لذا يسعى البحث الحالى لتقصى أفضل المناقشات الإلكترونية(المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وأكثرهم ملائمة لخصائص عينة البحث، وتتفق وهدفه.
- عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس باستخدام المناقشات الإلكترونية فى العملية التعليمية، وقد اتضح ذلك من خلال مقابلات مفتوحة اجرتها الباحثة مع طلاب قسم تكنولوجيا التعليم وعددهم(٤٠) طالب وطالبة حيث تم سؤالهم عن آرائهم حول مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس للمناقشات الإلكترونية أثناء تدريسهم لمقررات إلكترونية، حيث اشاروا وبنسبة ٩٠% أن المناقشات الإلكترونية لا توظف من خلال المقررات الإلكترونية، وأن المعلم لا يحرص على تفعيل منتديات النقاش، بينما اشاروا وبنسبة ٨٥% أنهم يمارسون المناقشات العفوية خارج منصات المقررات الإلكترونية، وخارج قاعات المحاضرات بين بعضهم البعض حينما يكلفوا بعمل جماعى أو بمشروع يرتبط بأحد المقررات بشكل غير مقنن وفى غياب المعلم، مما يظهر رغبتهم فى ممارسة هذا النوع من النشاط فى إطار تعليمى منظم.
- عدم التركيزعلى آلية انخراط الطلاب فى التعلم وهو محور يلقى البحث الحالى الضوء عليه استجابة للمؤتمر السنوى للجمعية الأمريكية للتعليم الهندسى (2014)، كما أيد ذلك آراء الطلاب حيث اظهروا وبنسبة ٨٥% رغبتهم فى العمل الجماعى المدعوم بالمناقشات، والذى يمكن أن يشجعهم على الاندماج والانهماك فى التعلم.

مشكلة البحث . تحددت مشكلة البحث الحالى فى.

الحاجة إلى تقصى أثر التفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) والكفاءة الذاتية (المرتفعة / المنخفضة) على التحصيل والانخراط فى التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية.

أهداف البحث.يهدف البحث الحالى إلى.

- تعرف أنسب المناقشات الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة)على التحصيل، والانخراط فى التعلم.
- الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/ منخفضة) وأثره على التحصيل، والانخراط فى التعلم.
- تقصى أفضل المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) على التحصيل والانخراط فى التعلم لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الكفاءة الذاتية.

أسئلة البحث.يسعى البحث الحالى للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما أثر المناقشات الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) على كل من.

- التحصيل لدى طلاب كلية التربية النوعية.
- الانخراط فى التعلم.

٢. ما أثر مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/ منخفضة) فى بيئة التعلم المقترحة على **كل من.**

- التحصيل لدى طلاب كلية التربية النوعية .
- الانخراط فى التعلم.

٣. ما أثر التفاعل بين المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) و مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/ منخفضة) فى بيئة التعلم المقترحة على كل من.

- التحصيل لدى طلاب كلية التربية النوعية .
- الانخراط فى التعلم.

أهمية البحث. ترجع أهمية البحث الحالى إلى مايلى.

- توجيه نظر الأساتذة بالتعليم الجامعي إلى أهمية المناقشات الإلكترونية التى يمارسها المتعلم داخل وخارج الجامعة ودورها فى تعزيز عملية التعلم.
- القاء الضوء على الكفاءة الذاتية لدى الطلاب ودورها فى التعلم، والاهتمام بها داخل المنظومة الجامعية.
- قد تسهم نتائج البحث فى تعزيز الافادة من المناقشات الإكترونية وأنماطها المختلفة فى اختيار انسبها وفقًا لطبيعة الموقف التعليمى وخصائص الطلاب.
- توظيف الإمكانات التى تتيحها البيئات التشاركية، وخاصة القائمة على المناقشات الإلكترونية، ودمجها في التعليم لتجويده، والوصول إلي تعلم إيجابي ومتميز.

مصطلحات البحث. يتضمن البحث الحالى عددًا من المصطلحات الإجرائية التالية.

المناقشات الإلكترونية. حوار ونقاش بين الطلاب يظهر فيه الدور الايجابي الواضح لهما لتحقيق أهداف التعلم، وذلك إما بتوجيه وضبط من قبل المعلم ،أو باعتماد المجموعة على ذاتها مما قد يسهم فى تحسين التعلم ومستوى الانخراط فى التعلم.

المناقشات الإلكترونية المضبوطة. مناقشات تتم بشكل إلكترونى يديرها ويتحكم فيها ويسطر عليها المعلمن ويوجه فيها الطلاب نحو تحقيق الهدف من المناقشة، ويطلق عليها احيانًا المناقشات المقادة بالمعلم Instructor Led Discussion.

المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة. مناقشات تتم بشكل إلكترونى يديرها ويتحكم فيها ويسطر عليها الطلاب أنفسهم لتحقيق مستوى التعلم المطلوب والانخراط فى عملية التعلم، ويطلق عليها احيانًا المناقشات المقادة بالطلاب Students Led Discussion.

الكفاءة الذاتية. اعتقاد الطلاب بقدراتهم على أداء الاعمال المكلفون بها بقدرمن النشاط والمثابرة والمشاركة مع الآخرين من خلال المناقشات الإلكترونية، وتقدر بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب فى مقياس الكفاءة الذاتية.

الانخراط فى التعلم انهماك الطلاب مرتفعى ومنخفضى الكفاء الذاتية فى التعلم من خلال المناقشات الإلكترونية المضبوطة أو المتمركزة حول المجموعة، وذلك من خلال إبداء الرأى والمشاركة وبذل الجهد والمثابرة، واظهار قدر كبير من الاهتمام بعملية التعلم.

الإطار النظرى ينقسم الإطار النظرى إلى ثلاثة محاور هى.

المناقشات الإلكترونية ونظريات التعلم التى تؤسس عليها.

المناقشات الإلكترونية هى تجمع لعدد من الأفراد ذوى اهتمام مماثل يحدث إما بشكل رسمي أوغير رسمي لطرح وتبادل الأفكار والمعلومات والمقترحات وحل المشكلات أوالتعليق على موضوع عبر الهاتف أو الانترنت(Wikipedia, 2015).

ويشار إلى المناقشات الإلكترونية على أنها تبادل للأفكار والآراء بين أفراد يشاركون فى الحوار وهى وسيلة مثالية للتعلم فى سياقات اجتماعية لأنها تدعم كل من التفكير والتعاون اللازم للتعلم (Andresen, 2009)، وتسهم المناقشات الإلكترونية فى تدوير المعلومات حول موضوع معين، وذلك لتحليل وتقييم المعلومات للوصول إلى نتائج نهائية والاتفاق حول استنتاجات عامة(نبيل عزمى، ٢٠١٤، ص٢٨٠)

ويشير إكسيا وأخرون (Xia, Fielder, &Siragusa, 2013)أن هناك حاجة للعمل بنشاط لتعزيز المشاركة في حلقات النقاش، ويجب توفير الحافز للطلاب للمشاركة في مناقشات مثمرة ولضمان أن تكون هذه المشاركات منتجة وفعالة، إلا أنه يوجد تحديين رئيسيين في البحوث التي أجريت مؤخرًا على المشاركة في المناقشات، أولهما: كيفية ضمان الاستمرار فى المشاركة في المنتدى، والثانية: كيفية ضمان جودة المناقشات وفعاليتها.

وتعتمد المناقشة الإلكترونية على التفاعل، واستخدام أدوات الاتصال التفاعلية المتاحة مثل لوحة المناقشة، أو صفحات الويكي حيث يتم طرح الموضوعات، ومتابعة الآراء عبر منصة النقاش، وارسال الاستفسارات من جميع الطلاب للمعلمين عبر البريد الالكتروني والاحتفاظ بها لفترة طويلة(Hou, Chang, & Sung, 2008)

وتؤكد النظرية البنائية الاجتماعية على إعطاء الفرصة للمتعلم لاكتساب، وإنتاج المعرفة فى أطر اجتماعية، حيث يؤكد فيجوتسكي على أن البيئة الاجتماعية لها دور كبير في التطور المعرفي ويتحقق ذلك من خلال بيئات التعلم التشاركية التى تتيح الاندماج مع الجماعة والاستفادة من خبرات الآخرين، واكتساب المعرفة من خلال التعاون، والمشاركة، وتفاعل الأقران، كما تشير النظرية إلى أن التعلم عملية نشطة يعمل فيها الطلاب لبناء معرفتهم من خلال ربطها بتجاربهم السابقة، وذلك من خلال مواقف حقيقية تعتمد على التفاعل مع البيئة الاجتماعية(Brindley, Walti, & Blaschke, 2009)

ووفقًا لفيجوتسكي ونظريته الخاصة بمنطقة النمو القريبة (١٩٧٨) والتى تؤكد على أن تعاون الطلاب مع أقرانهم يعد دعامة تعليمية يحصل عليها الطالب نتيجة تعلمه فى سياقات اجتماعية (Hillen, 2014)،كما يرى بياجيه أن واحدة من العوامل التي تؤثر على النمو المعرفي للمتعلم هو التفاعل الاجتماعي، والذي هو أيضا شرط أساسي للتنمية الفكرية، بينما يؤكد باندورا على أن التعلم يحدث من خلال التفاعل المستمر بين الأفراد والبيئة كل هذه النظريات تكشف عن أن التفاعل بين الأقران وبين المتعلمين والمعلمين يكون لهما تأثير حاسم فى تبادل الأفكار والخبرات أثناء عملية التعلم (Kuzu, 2007, P.37).

بينما يرى انجستروم من خلال نظريته فى النشاط حيث يؤكد أن النشاط من خلال الويب يعتمد على محاور خارجية تتمثل فى **الأدوات** التى تشمل الكمبيوتر أو pc والشبكة والبرمجيات، والقواعد وتتمثل فى سياسة التقويم داخل المؤسسة التعليمية، وتقسيم العمل ويشمل تقسيم الطلاب و المحاضرات أو الموضوعات أو التكليفات، إضافة إلى محاور داخلية تتمثل فى الأهداف والمحتوى والمجتمع الذى يتمثل فى مجموعات التعلم، وذلك للوصول إلى المخرجات والتى تتمثل فى متعة التعلم والفاعلية والمشاركة(Engestrom, 2001) .

فى حين يتضح من خلال نظرية التعلم عبر الانترنت لاندرسون (2004) والتى يعتبر فيها أن التفاعل هو من الركائز الأساسية لمفهوم "التعلم عبر الإنترنت" وركزت نظريته على ضرورة استخدام الأدوات التعليمية عبر الإنترنت لايجاد علاقات فريدة بين الطلاب ومعلمهم، وتقديم بعدا جديدا للتفاعل من خلال الاتصالات غير المتزامنة وخاصة عند هيكلة المناقشات الإلكترونية لايجاد تجارب تعليمية متميزة يتم فيها تقييم الطلاب لبعضهم بعضًا لتحسين التعلم، وتعزيز الإحساس بالانتماء للمجتمع أو التواصل الاجتماعي بين المتعلمين والوصول إلى مستوى من الترابط بين الطلاب يؤدي إلى تشكيل علاقات مثمرة بينهما تساعد فى اكتشاف المعرفة بشكل جماعى(Balaji & Chakrabarti, 2010)

يتضح من ذلك أن العمل الجماعى جزء من التعلم النشط من خلال الويب والذى ينتج عنه المشاركة والشعور بالارتياح .

آلية عمل المناقشات الإلكترونية.

تتطلب المناقشات الإلكترونية الجيدة من الشخص الذى يطرح الفكرة أن يستخدم فى بداية الموضوع الكلمات المرتبطة بالمحتوى المطروح للمناقشة، والا يطيل فى العرض النصى، وأن يطرح موضوع المناقشة فى صورة سؤال وأن يشيع المعلم روح المرح فى بعض الأوقات، كما يفضل تجنب التعليقات التي يمكن أن تؤخذ على أنها إهانة لأحد أفراد المجموعة، كما يجب على المعلم استخدام أسماء طلابه وهو يناقشهم أو يرد على استفساراتهم، وأن يكون منفتحًا على الأفكار الجديدة، وأن يحرص على تعزيز المشاركات، أما بالنسبة للطالب (المشارك) فيجب أن تكون ردود فعله واضحة فعند موافقته أو رفضه لفكرة معينة يحب أن يتم ذلك بأدلة وبراهين، وألا يتردد فى أن يختلف فى وجهات النظر مع أحد ، ولا يتسرع فى كتابة أى رد فعل لأنه من الصعب التراجع عما كتب (Bukunola & Idowu, 2012) (Harris, & Sandor, 2007)

وقد حددت دراسة ماكنيجث (MacKnight, 2000) مجموعة من الأسئلة التى يمكن أن تطرح فى ساحات النقاش الإلكترونية.

جدول(١) أنواع اسئلة المناقشات الالكترونية وامثلة عليها

نوع الأسئلة	أمثلة عليها	
أسئلة التوضيح	ماذا تقصد ب .....؟ ما ذا كنت تعنى بـــ....؟ هل يمكن عرض فكرتك بطريقة أخرى؟	هل يمكن أن تشرح ذلك بشكل أوضح؟ هل يمكن أن تعطى مثالا؟ هل يمكن أن تلخص فى الكلمات الخاصة بك ما قال زميلك؟
الأسئلة التي تعتمد على افتراضات او مقترحات	ما الذى يمكن أن تفترحه بدلا من ذلك؟ يبدو أنك تفترض..... هل ما وصلنى صحيح؟	ما هى مقترحاتك فى هذه الحالة..؟
الأسئلة التي تبحث عن الأسباب والمبررات	هل لك أن تشرح الأسباب الخاصة .....؟ هل لديك أي دليل على ذلك؟	ما هى تلك الأسباب كافية؟ كيف يمكنك أن تبرر اتخاذ هذا أمرا مفروغا منه
الأسئلة التي تبحث عن اصل الفكرة ومنشأها اومصدرها	من أين لك بهذه الفكرة؟	ما الاساس الذى اعتمدت عليه الفكرة؟
أسئلة تبحث عن الآثار والنتائج	ما هو الأثر الذي يترتب على ...؟	إذا كان هذا هو الحال فماذا يجب أن يحدث....؟
أسئلة حول وجهات النظر أو الآراء	ما هو وجه اعتراضك على...؟	ما رأيك في....؟

بينما أكد هيلن(Hillen, 2014) على خمسة أبعاد تتعلق بعملية التعلم عبر المناقشات الإلكترونية: المشاركة (ترتبط باستخدام جميع أدوات منصة المناقشة)، والتفاعل (يرتبط بردود الفعل) والبعد الاجتماعي (يرتبط بالعلاقات الاجتماعية التى تتم بين الافراد)، والبعد المعرفي(يرتبط بالمفاهيم والحقائق التى يكتسبها الأفراد)، وبعد ما وراء المعرفى (يرتبط بمهارات التفكير والوعي الذاتي).

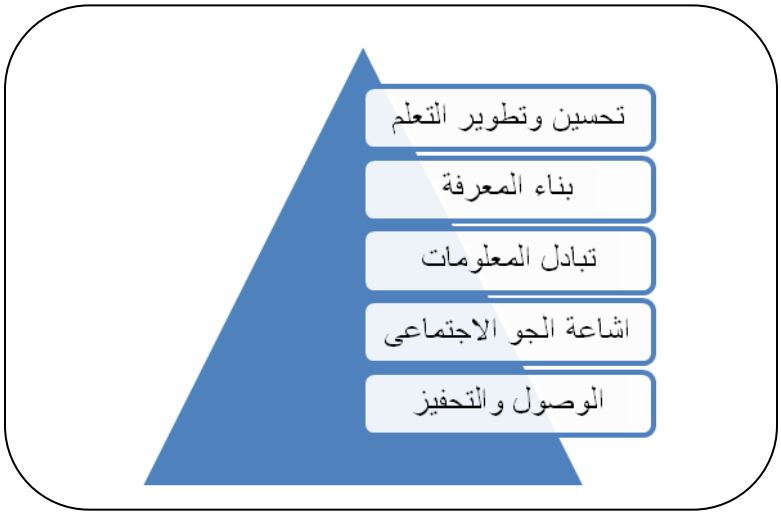
كما تحتاج المناقشات الإلكترونية إلى عناية خاصة من حيث التنظيم، ومعرفة الطلاب لما هو متوقع منهم عند مشاركتهم في النقاش بمعنى وضوح الأهداف الأكاديمية، وأن يعزز المعلم تعلمهم ومشاركاتهم بشكل مستمر، إضافة إلى وضوح التوجيهات والتعليمات وخاصة ما يتعلق باحترام آراء الغير، والالتزام بسياسة استخدام أدوات الويب(منصة العمل) التى تتم من خلالها المناقشات، وأن يشارك الجميع بانتظام فى النقاش حيث يفضل أن تتم هذه المناقشات على الأقل ثلاث مرات في الأسبوع، وأن يكون هناك فرصة لتبادل المعارف بين الاطراف المشاركة، مع إتاحة الفرصة لطلب المساعدة عند الحاجة إليها (Freeman, 2001).

آلية عمل المناقشات الإلكترونية وفق هرم سالمون.

حدد سالمون .(Salmon , 2000) مجموعة من المهام التى تتم أثناء المناقشات الإلكترونية.

١. الوصول والتحفيز. فى البداية لا بد من تقديم الدعم التقنى لسيطرة الطلاب على منصة المناقشة وادواتها وسرعة الوصول اليها، ثم عملية التحفيز والتشجيع للمشاركة في المناقشة.

٢. اشاعة الجو الاجتماعى من خلال المناقشة. وفيها يتم التأكيد على أهمية الوجود الاجتماعي للمشاركين في المناقشة، واستخدام تكتيكات لتعزيز الانتماء للجماعة، والاحترام المتبادل.



شكل(١).هرم سالمون لخطوات المناقشة الإلكترونية

٣. تبادل المعلومات وتشمل تقاسم الموارد المتصلة بموضوع المناقشة. فى هذه المرحلة يحدث التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا والتفاعل مع المحتوى وتقاسم الأفكار والمعلومات مع توفير التوجيه من قبل المعلم أو قائد المجموعة.

٤. بناء المعرفة.تسهم المناقشة فى الأفكار فى تطوير المعرفة كذلك تلخيص الأفكار من وقت لآخر فى ووضع ملامح للمعرفة، ويجب تشجيع الطلاب على تطوير تفكيرهم حول الموضوع.

٥. تحسين وتطوير التعلم. فى هذه المرحلة يشعر الطلاب بالثقة في النفس وفى المجموعة فتتحسن معرفتهم ويقبلون على تشييد الأفكار من خلال الاستمرار فى المناقشة.

أهمية المناقشات الإلكترونية.تتلخص أهمية المناقشات الإلكترونية في.

- **تحسين الفهم.** تمكن المناقشات الإلكترونية الطلاب على توضيح فهمهم للمفاهيم الأساسية في سياق المناقشة مع الطلاب الآخرين.
- **بناء البراهين.** تتيح المناقشات الإلكترونية فرصة لتحليل الآراء المستندة لمنطق أو لحجة معينة والدفاع عن الرأى، وقد تكون الحجة فى صورة مرفقات أو مواد ذات الصلة.

- **بناء المعرفة.** تساعد المناقشات على فهم أعمق لموضوعات التعلم، مع إمكانية تطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، وتكوين معاني جديدة.
- **تنمية مهارات العمل الجماعى.** تمكن المناقشات الإلكترونية الطلاب من التعلم من بعضها البعض، وتبادل المعرفة والخبرة، وتقديم الدعم والمساعدة لبعضهم.
- **تنمية التفكير النقدي.** تشجع المناقشات الإلكترونية الطلاب على المشاركة البناءة و تحليل الأفكار والمفاهيم والفلسفات والعمليات وإجراءات، وتشكيل الآراء، والدفاع عنها.
- **خلق مجتمعات معرفية.**تسهم المناقشات الإلكترونية فى تنمية الشعور بالإنتماء إلى مجموعتلهم نفس الأهداف، من أجل تعزيز التعلم مما يسهم فى بناء المعرفة بشكل جماعى(Chu Yeh, 2010).

وتتيح المناقشات الإلكترونية الفرصة لأعضاء المجموعة بتبادل الوثائق والمستندات والصور والروابط المتعلقة بالفكرة المطروحة للمناقشة والتى تسهم فى تعزيز الأفكار والمشكلات المعروضة فى فترة زمنية محددة(Dabbagh, 2005, P36).

ويؤكد نبيل عزمى(٢٠٠٨، ص٢٦١) على أن المناقشات هى إحدى طرائق التفاعل التى تسمح بتبادل الأفكار داخل سياق تعليمى واحد مقدم عن طريق المعلم الذى يقوم بدور الميسر، وتسمح لكل فرد بالاسهام بأفكاره، وتبادلها مع الآخرين، كما تساعد المشاركين على أن يكونوا أكثر وعيًا بمختلف الآراء حول موضوع ما، ويصل التعلم إلى أعلى مستوياته فى ظل هذه المشاركة، فالطلاب يضيفون خبراتهم الشخصية لبعضهم بعضًا، ويقيمون الأفكار الجديدة، ويرى الغريب زاهر (٢٠٠٩) أن المناقشات الإلكترونية تجعل الطلاب يستمتعون بالتفاعل الاجتماعى، وتشجعهم على استثمار خبراتهم التعليمية.

وتعتمد المناقشات الإلكترونية على استخدام لوحة المناقشة، وصفحات الويكي للمناقشة غير المتزامنة، وأداة الويبينار، والهانج اوت للمناقشات التزامنية التى يمكن استخدامها للتواصل فى الوقت الحقيقي لعرض الأفكار وتبادل المعلومات، وتعد المناقشات من خلال البيئات التشاركية الإلكترونية من أفضل الممارسات التعليمية التى تسمح للطلاب بحرية طرح الاسئلة والاستفسارت، وتزيد من الالفة بين الطلاب، وتعالج مشكلة الخجل والانطواء لدى البعض، وتتيح تعلم أعمق.(Amador & Mederer,3013)

ومن خلال المناقشات الإلكترونية يمكن توليف مجموعة متنوعة من وجهات النظر حول مسألة معينة، كما يمكن الحفظ بسهولة وبحيث يمكن للطلاب العودة إلى الحوار لإعادة النظر في القضايا المطروحة سلفًا أو لتذكير أنفسهم ، وتتيح أيضًا الفرصة للطلاب الذين يعيشون في مناطق مختلفة ولا يلتقون بتشكيل علاقات اجتماعية كما لو كانوا في الفصول الدراسية التقليدية (Al-Shalch, 2009).

أنواع المناقشات الإلكترونية.

صنف جمال الشرقاوى والسعيد مرزوق(٢٠١٠)المناقشات الإلكترونية إلى.

المناقشات الموجهة وتعتمد على طرح المعلم لأسئلة وفق نظام معين وتشجيع الطلاب على الإجابة عليها مما يسهم فى تنظيم العلاقة بين المعارف، وتثبيت المعلومات، ويتدخل المعلم لتوضيح النقاط الغامضة.

المناقشة الجدلية الاكتشافية وفيها يطرح المعلم مشكلة محددة للطلاب وطرح اسئلة حولها تساعدهم على استدعاء معلومات سبق تعلمها وتثير خبراتهم وملاحظاتهم واكتشاف العلاقة بين الافكار

المناقشات الجماعية الحرة وفيها يتناقش الطلاب فى موضوع يهمهم ويحدد قائد لهم يوجه المناقشة او يتيح أكبر قدر من المشاركة، والتعبير عن الرأى دون الخروج عن موضوع المناقشة.

- **المناقشات الإلكترونية من حيث أنظمة التواصل (تزامنية وغير تزامنية).**

المناقشات غير المتزامنة هي المناقشات التي يمكن للطلاب أن تشارك في أي وقت، وهى تعطي الطلاب المزيد من الوقت للتفكير في الموضوع قيد الدراسة وللبحث عن المزيد من المعلومات حول الفكرة حيث يمكن لكل متعلم أن يستجيب ويعرض وجهة نظره فى الوقت الذى يناسبه، كما تعطى فرصة أكبر لتأمل الفكرة وتحليلها، وزيادة الوعي حول الموضوع، أما المناقشات التزامنية فهى مناقشات تتم فى الوقت الحقيقى.

- **المناقشة من حيث هيكلتها (منظمة وغير منظمة).**

المناقشات المنظمة وهى التى يعد لها مقدما ويتم فيها تحديد الأهداف بشكل واضح والسعى الذائم لربط المناقشات بهذه الأهداف، أما المناقشات غير المنظمة أو العفوية فهى التى تنشأ تلقائيا من خلال طرح فكرة تستدعى العديد من الأسئلة حولها (Al-Shalch,2009).

- **المناقشات الإلكترونية من حيث نمط إدارتها(المضبوطة والمتمركزة حلو المجموعة).**

المناقشات الإلكترونية المضبوطةControlled وهى التى يديرها المعلم، ويتحكم فيها، ويفضل استخدام هذا المستوى مع المجموعات الكبيرة نسبيًا، والمناقشات المتمركزة حول المجموعة Group-Centered حيث تتم المناقشة بحرية فى أى اتجاه بدون تحكم المعلم، والمناقشات التشاركية Collaborative وهى مناقشة تتمركز حول مشكلة معينة يتشارك الجميع فى حلها (محمد عطية،٢٠٠٣، ص٢٧٢)

- **المناقشة المتمركزة حول المجموعة.** هي مناقشات يديرها الطلاب أنفسهم ويوجهونها نحو فكرة ما، وتعين المجموعة قائد لها ليقوم بدور الميسر لعملية المناقشة، ويشجع زملاؤه على المشاركة ويستعرض أفضل الأفكار، ويقدم تلخيصًا فى نهاية كل نقاش، والمعلم يقوم بدور المراقب، وقد يسجل ردود فعل طلابه لتكون مرجع عند تقييم أدائهم في مناقشة لاحقه (Dusinberre, 2015).

وفى هذا النمط من المناقشات يجب تدريب الطلاب كيفية قيادة المجموعة والإشراف على عملية المناقشة والمشاركة والتأكيد على ضرورة أن يتوفر فى نهاية المناقشة إنتاج فكرى، والأخذ فى الاعتبار أن بعض الطلاب قد يحتاجون لدعمات تعليمية تقدم لهم من قبل زملائهم، وأن يضع بعض المبادئ التوجيهية فى بداية المناقشة ويكون التوجيه نحو تحقيق نتائج معينة، وأن يتأكد من أن الجميع قد عبروا عن أفكارهم (Robb, 2015).

بينما يؤكد سورانو (Soranno, 2010)على أن نمط المناقشة المتمركز حول المجموعة يستلزم الحرص على موضوع الجلسة، وأن يسعى قائد المجموعة إلى أن يعيد سياق المناقشة إلى الفكرة الأساسية إذا جنحت المجموعة عنها، كما يجب عليه أن يوضح الأفكار التى يستشعر أن بها غموضًا، ويربط الأفكار بعضها البعض، ويطرح أسئلة تشجع على العصف الذهنى، ويستخدم التعزيز الإيجابي لأنه وسيلة لتشجيع المشاركة.

- **المناقشات المضبوطة (التى يديرها المعلم).** وفيها ‘يطرح الموضوع من قبل المعلم، وهو الذى يسيطر على اتجاه المناقشة، ويدرب تلاميذه على التفكير الاستقرائي الذي ينتقل من الجزء إلى الكل ويؤدي للوصول إلى نتائج محددة، ويحدد وينظم توقيتات المناقشة حول كل فكرة أو موضوع(Stevens, 2008).

➢ **الكفاءة الذاتية.**تعددت مفاهيم وتعريفات الكفاءة الذاتية وتتعرض الباحثة لبعض هذه التعريفات فيما يلى.

يشير باندورا (Bandura,2001) إلى الكفاءة الذاتية على أنها المفهوم الذى تندمج به كل تجارب الشخص وخبراته وقدراته فى طريق واحد يبرر مستوى الدافعية للتعلم، ويطور الفرد رؤيته لنفسه خالقا ما يسمى بالنظام الذاتى، ويزود النظام الذاتى المعرفة الأساسية بالسيطرة على الأفكار والمشاعر والأفعال وينشط النظام الذاتى إدراك الفرد ويزوده بالمعلومات الخاصة بالتجارب السابقة والإنجازات وحالات الفشل وكل هذا يعالج ويخزن ويؤثر تباعًا على الأفكار والسلوك.

ويعرفها عصام على الطيب وراشد مرزوق (٢٠٠٧) على أنها مدى قدرة الطالب على أداء بعض المهام والأعمال المطلوبة منه، وتوقعه لطبيعة أدائه فى هذه الأعمال (امتحانات، أبحاث، مشروعات)جيد أم لا؟ هذا بالإضافة إلى أن فاعلية الذات تحدد طبيعة ثقة الفرد ومهارته وقدرته على فهم وأداء الأعمال المطلوبة منه)

وتأسيساً عليه يمكن القول إن الكفاءة الذاتية متغير نسبي يختلف من فرد إلى آخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية وتسهم المسئولية الاجتماعية ومختلف المواقف الإيجابية والممارسات الاجتماعية فى زيادة الكفاءة الذاتية , Prasertsang) Nuangchalerm & Pumipuntu, 2013).

ويذكر شيل Shell أن الكفاءة الذاتية هى الميكانيزم الذى من خلاله يتكامل الاشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها على أنها صفة شخصية فى القدرة على أداء المهام بنجاح فى مستوى معين(عبد المنعم الدرديرى، ٢٠٠٤، ص٢١٠)

ويؤثر اعتقاد المتعلم فى ذاته على تحديد نتائج أعماله أو توقعها، فالطالب الواثق فى مهاراته الاجتماعية يتوقع النجاح فى علاقاته مع الآخرين، كذلك الذي لديه ثقه واعتقاد فى مهاراته الأكاديمية يتوقع درجات عالية فى الامتحانات ،عكس الطالب الذى يشك فى قدراته ومهاراته الاجتماعية أو الأكاديمية(كمال احمد، ٢٠٠٦).

ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية لمعتقدات الفرد الذاتية حول قدرته على النجاح في أداء مهمة محددة، والأفراد عادة ما يمتلكون درجات متفاوتة من الكفاءة الذاتية حول المهام المختلفة، فعلى سبيل المثال يعتقد البعض أنه جيد في الرياضيات ولكنه ليس كذلك في الكيمياء، والكفاءة الذاتية تبدأ فى النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر طوال حياة الفرد؛ وهي ليست ثابتة، ويمكن أن تعزيز أو تتضاءل، ويسهم الدافع فى زيادة الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن زيادة كفاءة الذات للمتعلم من خلال إنجازه للمهام الصغيرة والبسيطة ثم اكتساب الثقة في قدرته على انجاز المهام الأكبر، والاصعب(Novack,2013)

وتشير إحدى الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بخبرات التمكن والخبرات السابقة حيث تكون لديه اعتقاد ذاتى فى القدرة على الانجاز والنجاح فى الخبرات ذات الصلة(Mungania, 2003)

نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية والكفاءة الذاتية.

ظهر مصطلح الكفاءة الذاتية على يد باندورا وهومؤسس النظرية المعرفية الاجتماعية ووفقًا لهذه النظرية فإن المتعلم ليس مدفوعًا بقوى داخلية وخارجية فقط ولكن هناك تفاعل بين هذه العوامل والسلوك الذى يقوم به المتعلم، ومن الأفكار الرئيسة لهذه النظرية التعلم عن طريق النمذجة والملاحظة، فقدرة الفرد على التعلم بهذه الطريقة تكمن فى اكتساب نماذج سلوكية عديدة عن طريق المثال وليس المحاولة والخطأ وللتوضيح يمكن تطوير الاستجابات عن طريق ملاحظة استجابات الآخرين(جودت عبد الهادى، ٢٠٠٠).

أهمية الكفاءة الذاتية للمتعلم. تتضح أهمية الكفاءة الذاتية كما يحددها باندورا(Bandura, 1994) فى:

- مساعدة المتعلم على اختيار المهام المناسبة له، وذلك نظرًا لوجود علاقة وثيقة بين الثقة التي يشعر بها المتعلم فى قدرته على أداء مهمة معينه واختياره لممارسة هذه المهمة.
- تسهم الكفاءة الذاتية لدى المتعلم في تقوية الاهتمام الذاتي بموضوع التعلم، وتزيد لديه الرغبة في انجازه.
- تؤدى الكفاءة الذاتية دورًا دافعيًا فى تشجيع المتعلم على الاجتهاد لكى يحقق النجاح ويصل إلى أهدافه، ويواظب على بذل الجهد، هذه الدافعية أيضًا تسهم فى محاولة التغلب على عمليات التفكير المؤدية إلى إعاقة الذات Self-Impairing
- تزيد الكفاءة الذاتية من ثقة المتعلم في نفسه، وتشعره بالحماس فى أداء الأعمال عكس المتعلم الذى يشك في قدراته فيؤثر ذلك على أدائه، وتنخفض عزيمته وجهده ولا يؤدى أداءًا جيدًا.
- تساعد الكفاءة الذاتية على تنشيط العمليات المعرفية فإذا كانت الخبرة المعرفية معقده فهى بالتالي تتطلب مستوى مرتفع من التوجيهات الذاتية التى تعتمد بقدر كبير على الكفاءة الذاتية والتى تزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرار وتنظيم تعلمه وبالتالي رفع المستوى المعرفى.
- يساعد اعتقاد الفرد عن نفسه فى تعزيز فاعلية الإنجاز، وتكوين حافز لديه يؤثر على انخراطه في أداء الأعمال الموكلة إليه، فالأفراد يميلون لأداء المهام والأنشطة التي يشعرون فيها بالكفاءة والثقة، ويتجنبوا تلك المهام التى يشكون فى القدرة على أدائها.
- تؤثر المعتقدات الذاتية على أنماط تفكير الفرد وردود فعله الانفعالية. فكفاءته الذاتية العالية تساعده علي خلق مشاعر من الراحة النفسية خاصة عند أداء المهام الصعبة والأنشطة المعقدة. على عكس الذات منخفضة الكفاءة يشعر صاحبها بتعقد الأمور مما يجعلها أصعب مما هي عليه في الحقيقة، كما يتعافى ذو الكفاءة الذاتية العالية بسرعة من إحساسهم بالفشل أو انتكاسات .(Bandura, 1994) .

ويرى حجاج غانم (٢٠٠٥، ص ١٠١) أن اعتقادات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية عبارة عن سيناريو Scenario متوقع فإذا كانت الكفاءة الذاتية لهم مرتفعة فأنهم يتخيلون سيناريو النجاح الذى يمدهم بتدعيم جيد من أجل أداء أفضل.

ويمكن من خلال استخدام نماذج الأقران ومقارنة أداء طالب بآخر زيادة كفاءته الذاتية وبمدى اقترابه من الأهداف التي وضعت له ، ويسهم تحديد الكفاءة الذاتية للمتعلم فى تقديم مهام معتدلة الصعوبة والاستفادة من اهتمامات الطلاب التي تتيح لهم اتخاذ قراراتهم بأنفسهم. (Milner, 2002, p34)

وتؤثر الكفاءة الذاتية علي اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد، والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن المتعلمين الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعوبة، ويسعون إلى تجنب الفشل(كمال احمد، ٢٠٠٦).

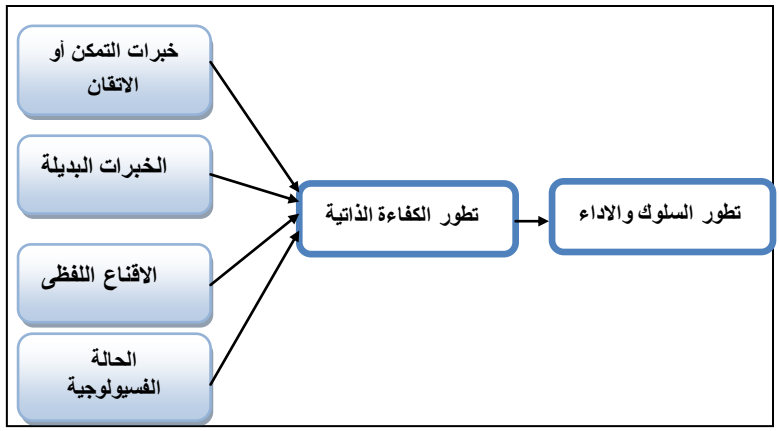
مصادر الكفاءة الذاتية: تتنوع مصادر الكفاءة الذاتية ويمكن ايجازهم فى أربعة عناصر أساسية هى.

١-خبرات التمكن: Mastery Experiences

شعور الفرد بكفاءته الذاتية ينبع من خبراته السابقة فالنجاح السابق يبنى اعتقاد قوى بالكفاءة ويمد الفرد بأدوات معرفية، وسلوكية لتنظيم الذات، بمعنى أن خبرات التمكن والنجاح الذي حققه الفرد يمده بالإمكانيات التي تساعده على تحقيق نجاح آخر(حجاج غانم، ٢٠٠٥،ص ١١١).

٢-الخبرات البديلة أو النمذجة: Vicarious Experiences

رؤية الفرد لآخرين أو لنماذج مؤثرة يتعاملون مع مواقف صعبة بنجاح، وبدون نتائج سيئة يكون لديهم توقع بإمكانية أداء هذه المهام عند بذل جهد زيادة فهي أكثر إقناعا للفرد، وتستمد الخبرة البديلة من النماذج الاجتماعية ويزداد التأثر كلما كان الفرد يتشابه فى خصائصه مع الفرد الملاحظ(النموذج)(Milner,2002,p.34).



شكل(٢)مصادر الكفاءة الذاتية

المصدر: (Novack,2013)

٣-**الإقناع اللفظى** :Verbal Persuasion

يعد الإقناع الاجتماعي أو اللفظي من مصادر الكفاءة الذاتية المؤثر حيث يتم إقناع الفرد أنه يمتلك القدرة والإمكانيات التى تؤهله لأداء عمل معين، وقد يحدث هذا الإقناع من جانب الفرد نفسه أو من الآخرين، فقد يقنع الفرد نفسه بأنه يمتلك القدرة على أداء نشاط معين فمن المحتمل أن يبذلوا جهد اكبر لممارسة هذا النشاط، وقد يأتى هذا الإقناع من المحيطين فى صورة مديح اجتماعي ،ويسهم ذلك فى تكوين اعتقادات ايجابية عن الكفاءة الذاتية(Bandura, 1994).

٤ – **الحالة الفسيولوجية والانفعالية.**Emotional & Physiological State

تتأثر الكفاءة الذاتية للفرد بحالته الفسيولوجية فقد يفسر ردود الفعل الناتجة عن التعب أو الضغط على أنها مؤشر لضعف الأداء، كما تؤثر الحالة المزاجية أو الانفعالية على الكفاءة الذاتية فالمزاج الايجابي يزيد منها والسلبي يضعفها، فإدراك الفرد لحالته الفسيولوجية أو الانفعالية تؤثر على اعتقاده فى القدرة على الأداء (Bandura, A,1994)

الانخراط فى التعلم.

مفهوم الانخراط فى التعلم. هوعملية نفسية تشير إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات، وبذل الجهد من قبل الطلاب أثناء عملية التعلم (Klem & Connell, 2004)

وعرفه باكر وآخرون(Baker, Clark, Maier & Viger, 2008)على أنه الانهماك النشط في مهمات، وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم، وهو انشغال الطلاب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم وينطوي على المشاركة من أجل إتقان المعارف والمهارات (Smiley & Anderson, 2011).

ويعرف أيضًا على أنه الطاقة في العمل، والاتصال بين شخص وآخر من خلال التفاعل بين الطلاب والمعلم، وكذلك الطلاب مع زملائهم لمساعدة بعضهم بعضًا، والانخراط في حل المشكلات، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين(Bigatel & Williams, 2014).

وقد حددت إحدى الدراسات نوعين من سلوك الانخراط أو الانهماك، الأول: هو الانهماك المستمر الذي يتضمن عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية، والثاني: استجابة الطالب لموقف 'يظهر مدى التحدي والإصرار والمثابرة، وتوظيف جميع العمليات العقلية لحل المشكلات، أو في المقابل ممارسة سلوك انسحابي في حالة الفشل(Klem & Connell, 2004).

بينما يرى بريجز(Briggs, 2015) أن الانخراط فى التعلم يشمل مشاركة الطلاب، وإظهار مستوى من الاهتمام نحو موضوع التعلم، والتفاعل مع المحتوى، والمعلم، والأقران، وارتفاع مستوى الدافع للتعلم، وعلى المعلم أن يحدد الاستراتيجيات التي تساعد على التغلب على العقبات التي تحول دون مشاركة الطلاب، ووضع خطة لتحسين عملية الانخراط كالبدء بنشاط استهلالي يربط الطلاب مع بعضهم البعض ويجعلهم يشعرون بأنهم جزء من المجتمع المعرفى، وتوفير تغذية راجعة فعالة وفي الوقت المناسب، وإرسال رسائل تذكير لإبقاء الطلاب في المسار الصحيح.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة وجمان وماكولى (McCauley, 2014& Wegmann)ودراسة بوتمان وآخرين(Putman, Ford & Tancock, 2012)على أهمية المناقشات الإلكترونية فى تحقيق مستوى عال من المشاركة والانخراط فى التعلم.

❖ نظرية الانخراط الاجتماعى لتينتو Tinto.

اعتمدت نظرية الانخراط أوالاندماج أوالتكامل الاجتماعي لتينتو(١٩٩٣)على النظرية المعرفية الاجتماعية باعتبارها عدسة يمكن من خلالها دراسة العلاقة التكاملية ثلاثية الابعاد بين المتعلم، والسلوك، والبيئة، والدور الذي تؤديه هذه العلاقة في اكساب الطلاب على الانترنت العديد من المعارف والمهارات من خلال التفاعل فى المجتمعات المعرفية، ويتم استخدام نظرية الاندماج الاجتماعي لتينتو لدراسة دور الذي يلعبه التكامل الاجتماعى بين الطلاب فى استمرار التعلم من خلال الانترنت وعدم التسرب من التعلم، إضافة إلى أن مناقشة الطلاب حول موضوعات التعلم تسهم فى تعميق فهمهم للموضوع، وتؤكد النظرية على اتاحة فرصة لممارسة الأنشطة اللامنهجية، والتفاعلات غير الرسمية التى تسهم فى تحقق المثابرة للمتعلم (Karp, 2008) (Long , 2012).

أهمية الانخراط فى التعلم. تتحدد أهمية الانخراط فيما يلى.

يشير سكنر وفيرر ومارشاند وكندرمان (Skinner et al, 2008) أهمية الانهماك إلى أن الباحثين خلال السنوات العشر الماضية أجمعوا على أن الانهماك أو الانخراط في مهمات التعلم عامل رئيس في النجاح المدرسي فعلى المدى القصير يُنبئ الانهماك بتعلم وتحصيل أفضل بالنسبة للطلبة، أما على المدى البعيد فأنه يُنبئ بنمط المواظبة على الدوام المدرسي، والتكيف الأكاديمي .

ويتسم الطلاب المنهمكون بأن لديهم رغبة فى اتقان العمل والفهم والتعبير عن الذات والعمل مع الجماعة ومن خصائصهم أيضًا الانجذاب إلى عملهم، ولديهم القدرة على تحمل التحديات والعقبات،(DeCristofaro, Ford & Klein, 2014)

ويوضح باكر وآخرون (Baker et al, 2008).أهمية الانخراط أو الاندماج أيضاً أن الطلبة المنهمكين أو المندمجين في مهمات التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، ويتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم وتتوفر لهم فرص للمشاركة في الأنشطة ويتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى

كيف يتحقق الانخراط فى التعلم.

يحدد فينأبل(Venable, 2011) مجموعة من العناصر إذا توفرت فى البيئة التعليمية يمكن أن يتحقق الانخراط فى التعلم هى.

- **عرض الموضوعات ذات الصلة.** يميل الطلاب للموضوعات والمواد ذات الاهمية بالنسبة لهم، والتى تكون ذات صلة ببرنامجهم الأكاديمي، فضلا عن الموضوعات التى يمكن أن توظف وتطبق فى المستقبل.
- **التشاركية.** كلما زادت درجة المشاركة الطلابية فى التعلم كلما زادت درجة الانخراط فى التعلم لذا لابد من توفير أنشطة تحقق التفاعل بكافة اشكاله مع المحتوى، ومع الأقران ومع المعلم.

-**الانتاج التعاونى.** التعاون معًا يسهم فى زيادة الانخراط فى التعلم من خلال ممارسة مهارات جديدة، وانتاج عمل جماعى.

- **ردود الفعل المستمرة.** يجب أن يتلقى الطلاب ردود فعل تمتد إلى ما بعد الاجابة صحيحة أو خاطئة فيجب أن يكون هناك تعليل للإجابات الصحيحة أو غير الصحيحة، وأن تكون واضحه وفوريه، وبناءة وتقدم اقتراحات لمزيد من التحسين.
- **توفير مناخ ودي** .مشاركة الطلاب في كثير من الأحيان تتوقف على مستوى ارتياح الطالب في بيئة التعلم، لذا ينبغى أن تعزز العلاقات الودية بين الطلاب.
- **تحقيق الاتصال الدائم.** كلما اتيحت فرص للطلاب للتواصل عبر الإنترنت مع بعضها البعض، ومع المعلمين بوصفهم أعضاء في مجتمع التعلم كما ساهم ذلك فى حدوث الانخراط فى التعلم حيث يشعر الطلاب أنهم جزء من مجموعة .

وتؤكد دراسة كليم وكونيل (Klem & Connell,2004)على أن انهماك وانخراط الطلاب فى التعلم يتوقف على عدة عوامل أهمها أن يتصف سلوك معلميهم بالرعاية وسهولة الوصول إليهم، بحيث يزود هؤلاء المعلمون طلابهم بالتغذية الراجعة ، ويقدمون المساعدة لكل طالب بشكل مباشر، ويظهرون قدرًا من الاهتمام بالطلاب داخل السياقات التعليمية وخارجها مما يسهم فى تحقيق الانخراط في مهمات التعلم.

بينما يشير جهورنج(Ghoering, 2015) إلى أن المعلم يمكنه أن يحقق الانخراط فى التعلم عبر البيئات التشاركية من خلال الإجابة على رسائل الطلاب بأسرع ما يمكن، وإشراك الطالب فى الكثير من المهام عبر الإنترنت مما يشعرهم بأنهم ذو أهمية، ولهم أولوية فى الاستجابه لرسائلهم، والتعبير عن معايير التعلم بوضوح. مما يحفزهم ويحثهم على الانخراط.

وقد حددت دراسة فليتشر Fletcher(2015 ,) خمسة مؤشرات أو شروطًا لانخراط الطلاب في التعلم وهى: توفير مستوى من التحدي الأكاديمي، واتاحة الفرصة للتعلم النشط والتعاوني، التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، إثراء خبرات التعليم، توفير بيئة تعليمية داعمة.، ويشير فليتشر إلى أنه على عكس الطلاب المنخرطين فى التعلم يوجد الطلاب الساخطون والذين يتسمون بالسلبية وعدم الجدية فى العمل، والانسحاب بسهولة عند مواجهة التحديات والشعور الدائم بالملل، والاكتئاب، والقلق، وقد يظهروا بعض أشكال من التمرد على أساتذتهم، وزملائهم فى الدراسة التعلم.

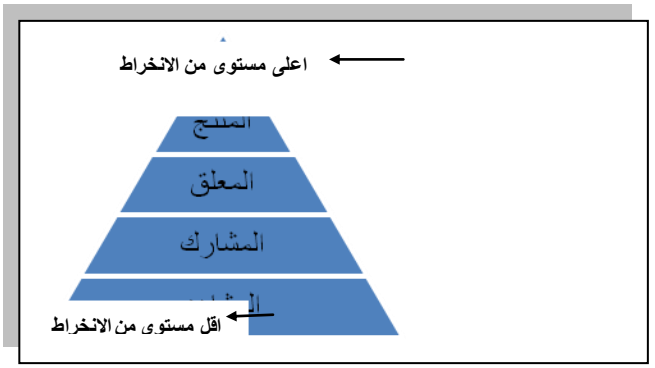
أما بارسونز وتيلور (Parsons & Taylor, 2011) فيوضحا بعض المسلمات التعليمية التى اذا اخذها المعلم فى الاعتبار حقق انخراط الطلاب بنشاط فى التعلم.

- **التعلم بلا حدود.** التخلص من قيود الفصول الدراسية وتحث الطلاب على أن يكون التعلم عملية مستمرة.

- **التعلم عملية شخصية.** بمعنى أن لكل متعلم خصائص واحتياجات، لذلك يجب تطبيق منهجيات مختلفة، من أجل الطلاب لمواصلة التعلم والانخراط فيه، فمن الأهمية بمكان تحديد نقاط القوة والضعف لكل طالب والتعامل مع كل منها على حدة.

-**التعلم عملية يحركها الطالب.** بمعنى أنه ينبغي أن يكون الطلاب مسئولين عن تعلمهم، ولذا يجب توفير تعلم تكيفى مع حاجات المتعلم والأهداف التعليمية.

مستويات الانخراط في التعلم. تتحدد مستويات الانخراط في التعلم من خلال البيئات التشاركية في خمس مستويات هى.



شكل(٣) مستويات الانخراط فى المعلم التشاركى

المستوى الأول: وفيه يبدأ المتعلم بمشاهدة الحدث، والمستوى الثانى: مشاركة الحدث مع آخرين، والثالث: مستوى التعليق أى ابداء الرأى، والرابع: مستوى الانتاج فيها يصل المتعلم لمرحلة المساهمة بأفكاره، ثم مستوى القيادة وهو أعلى مستوى للانخراط فقائد المجموعة يقع عليه العبء الأكبر فى متابعة تعلم زملاؤه وتوجيه التعلم وإدارة المجموعة

أما كاو(Kao, Lin & Sun, 2008) فيرى أن الانخراط فى بيئات التعلم التشاركية ينقسم إلى عدة مستويات هى:

- **المشاركة الأساسية** (الأولى):هى أبسط أشكال المشاركه حيث تتقاسم فيها المجموعة الأفكار، وهى مرحله تعتمد على الحفز الذاتى، لذلك تقل المشاركات وخاصة مع عدم توفر الدعم الخارجى.
- **المشاركة فى الإشعارات:** بمعنى المشاركه فى التلميحات، وتعليمات التعلم والتى يمكن أن تحفز الأفكار، وتزيد من الانخراط فى التعلم.
- **المشاركه فى العمل مع التغذية المرتدة:** من خلال توفير التغذية المرتدة من قبل المعلم والرفاق يحدث تنقيح، وتحسين فى الاداء، وهو أفضل نموذج يتم فيه تبادل ردود الفعل.
- **المشاركه مع تقاسم التفاعلات.** وفيها تزيد فرص المشاركه من خلال المناقشات، والحوارات الجماعية.
- **المشاركه الواعية.** وتعتمد على رغبة جميع الأطراف فى استكمال الخبرات المعرفية لديهم من خلال خبرات الآخرين، وهى اعلى حالات الانخراط فى التعلم.

منهج البحث.

اتبع البحث الحالى المنهج شبه التجريبى وذلك لاختبار الفروض وقياس أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

المتغيرات المستقلة

-المناقشات الإلكترونية المضبوطة.

-المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة.

المتغيرات التصنيفية

-مرتفعى الكفاءة الذاتية.

-منخفضى الكفاءة الذاتية.

المتغيرات التابعة.

-التحصيل.

-الانخراط فى التعلم.

التصميم التجريبى للبحث. في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف بإسم التصميم العاملى(٢x٢)"2x2 Factorial Design(زكريا الشربينى،١٩٩٥، ص٣٩٠)، والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث الحالي.

جدول(٢) التصميم التجريبى لمجموعات البحث

أنماط المناقشات / الكفاءة الذاتية	المناقشات المضبوطة	المناقشات المتمركزة حول المجموعة
منخفض	مج١ طلاب يدرسون من خلال المناقشات الإلكترونية المضبوطة وذوى كفاءة ذاتية منخفضة	مج٢ طلاب يدرسون من خلال المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة وذوى كفاءة ذاتية منخفضة
مرتفع	مج٣ طلاب يدرسون من خلال المناقشات الإلكترونية المضبوطة وذوى كفاءة ذاتية مرتفعة	مج٤ طلاب يدرسون من خلال المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة وذوى كفاءة ذاتية مرتفعة

فروض البحث.

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى الاختبار التحصيلى يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط المناقشة الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة)

٢ .لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى الاختبار التحصيلى يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (المرتفعة/ المنخفضة).

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى الاختبار التحصيلى يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين نمط المناقشة الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة)، الكفاءة الذاتية (المرتفعة/ المنخفضة).

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط المناقشة الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة).

٥ .لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (المرتفعة/ المنخفضة).

٦. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين نمط المناقشة الإلكترونية(المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة)، والكفاءة الذاتية(المرتفعة/ المنخفضة).

إجراءات البحث.

إعداد أدوات البحث ومواده.

أولاً.إعداد مقياس الكفاءة الذاتية.

١. **تحديد الهدف من المقياس:**يتمثل الهدف فى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية النوعية.

٢. **تحديد محاور المقياس.** على ضوء فحص بعض الدراسات كدراسة عطاف محمود(٢٠١٢) ودراسة كمال احمد(٢٠٠٦) ودراسة براسرتسينج وآخرين (Prasertsang et al, 2013) ووفقاً لطبيعة المقياس، والهدف منه تم تحديد محاور المقياس، وصياغة عباراته، حيث حدد البحث الحالى ثلاثة محاور رئيسة للمقياس هى(المبادرة ــ الثقة ــ إدارة الذات).

٣. **تحديد عبارات المقياس.** حدد البحث الحالى مجموعة من العبارات تحت كل محور من المحاور السابقة ، روعى عند صياغتها أن تكون مرتبطة ببعضها بعضًا من ناحية وبموضوع المقياس من ناحية أخرى، وبلغ عدد عبارات المقياس(٣٠) عبارة فى الصورة الأولية، وقد تدرجت الإجابة على عبارات المقياس تدرجًا خماسيًا وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى تمثلت فى (موافق بشدة ــ موافق ــ غير متأكد ــ غير موافق ــ غير موافق بشدة).

٤. **ثبات المقياس.** لتحديد مدى ثبات المقياس طبق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية عددهم(١٥)، ثم تم حساب معامل الثبات باستحدام طريقة معامل الاتساق الداخلى لألفاكرونباخ وجاءت قيمته(٠,٧٧) مما يدل على أن المقياس يتوفر فيه مستوى معقول من الثبات يسمح بتطيقه.

٥. **صدق المقياس.** تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية[٣] لمعرفة أرائهم حول المقياس من حيث الدقة العلمية لعباراته، وملاءمته وارتباطه بالهدف منها، ومدى ارتباط العبارات بالمحاور الرئيسة، وقد أوصي المحكمون بتعديل صياغة بعض العبارات، وقد قامت الباحثة بإجراء جميع التعديلات التى أشار إليها المحكمين.

[٣] ملحق(١) قائمة باسماء السادة المحمكين

٦. **الصورة النهائية للمقياس.**بعد تحكيم المقياس وصل عدد مفردات المقياس فى صورته النهائية إلى (٣٠) مفردة مقسمه على ثلاثة محاور.

٧. **تصحيح المقياس.**تم تصحيح المقياس بحيث تخصص درجة (٥) لإجابة "موافق بشدة" و (٤) لإجابة "موافق" و(٣) لإجابة "غير متأكد" و(٢) لإجابة "غير موافق و(١) لإجابة "غير موافق بشدة" ويعكس التدرج فى حالة العبارات السلبية، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس(١٥٠).

ثانيًا.إعداد الاختبار التحصيلى. تمثلت خطوات إعداد الاختبار فيما يلى.

الهدف من الاختبار :أعدت الباحثة هذا الاختبار بهدف قياس التحصيل لطلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم فى مقرر"تصميم المواقف التعليمية".

تصميم مفردات الاختبار : تم صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية وتكون الاختبار في صورته المبدئية من (٣٠)سؤال، من نوع (الاختيار من متعدد) مع إعطاء درجة واحدة لكل مفردة، وبالتالى تكون الدرجة الكلية للإختبار التحصيلى (٣٠) درجة.

تحديد مواصفات الاختبار وخصائصه.

- **ثبات الإختبار :** تم تطبيق الإختبار على عينة من الطلاب قسم تكنولوجيا التعليم مكونه من(١٥) طالب وطالبة بخلاف عينة البحث، وبإستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الإختبار إلى أسئلة لسبيرمان تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الإرتباط بين الأسئلة الفردية والزوجية لإيجاد معامل الثبات(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩ ، ص ٢٤٢)، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩، وهى قيمة مقبولة لثبات الاختبار.

-**تحديد صدق الاختبار** : تم عرض الإختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم[٤] لمعرفة أرائهم حول الإختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبة المفردات للطلاب، ومدى إرتباط وشمول المفردات لموضوعات الدروس، ودقة صياغة مفردات الإختبار، وقد أوصي المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات، وقد قامت الباحثة بإجراء جميع التعديلات التى أشار إليها المحكمون.

[٤] ملحق(١) قائمة باسماء السادة المحكمين

- **معامل الصعوبه:**تم حساب معامل الصعوبه لكل مفردة من مفردات الإختبار، وجاءت معظم أسئلةالاختبار مناسبة من حيث درجة صعوبتها حيث تراوحت مابين (٠,٢١-٠,٨٠) وعليه فإن جميع أسئلة الاختبار مقبولة من حيث مستوى الصعوبة، باستثناء سؤالين تم استبعادهم نظرًا لارتفاع معامل صعوبتهما، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(٣) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل التميز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التميز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التميز	درجة الصعوبة
١	٠,٤٧	٠,٤٢	١١	٠,٧١	٠,٥٤	٢١	٠,٦٦	٠,٤٨
٢	٠,٤٩	٠,٣٣	١٢	٠,٣٢	٠,٥١	٢٢	٠,٥٤	٠,٣٢
٣	٠,٧١	٠,٦٨	١٣	٠,٣٣	٠,٧	٢٣	٠,٧٤	٠,٢٣
٤	٠,٥٤	٠,٢٣	١٤	٠,٥٤	٠,٥٧	٢٤	٠,٦١	٠,٤١
٥	٠,٤	٠,٢٩	١٥	٠,٣٧	٠,٣٢	٢٥	٠,٤٧	٠,٤
٦	٠,٤٩	٠,٣٨	١٦	٠,٣٢	٠,٤١	٢٦	٠,٦٤	٠,٥١
٧	٠,٢٥	٠,٣٨	١٧	٠,٥٥	٠,٢٣	٢٧	٠,٨٥	٠,٨
٨	٠,٣٣	٠,٥٢	١٨	٠,٦٥	٠,٤١	٢٨	٠,٤٥	٠,٢٦
٩	٠,٦٥	٠,٣٦	١٩	٠,٧	٠,٢١	٢٩	٠,٤٧	٠,٤١
١٠	٠,٧٣	٠,٢٧	٢٠	٠,٦٨	٠,٥٤	٣٠	٠,٥٥	٠,٥٢

- **معامل التمييز للمفرادت:**تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الإختبار، وجاءت جميع أسئلة الاختبار مناسبة من حيث درجة تمييزها حيث تراوحت مابين (٠,٢٥-٠,٨٥).

- **زمن الاختيار** :تم حساب متوسط زمن الاجابة على الإختيار حيث بلغ حوالى (٣٠) دقيقة.

- **إعداد الصورة النهائية للاختبار** وفقًا لتعديلات السادة المحكمين، وبعد حساب معامل الصعوبة والتمييز وصل عدد مفردات الاختبار إلى (٣٠) مفردة.

ثالثًا: إعداد مقياس الانخراط فى التعلم.

- **تحديد الهدف من المقياس:** يتمثل الهدف فى قياس مستوى الانحراط فى التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية.
- **تحديد محاور المقياس:** تم تحديد محاور المقياس وبنوده بعد الإطلاع على العديد من الدراسات مثل دراسة كليم وكونيل (Klem,& Connell,2004) ورفعة الزعبى(٢٠١٣)، احمد صادق (٢٠١٥)؛وFletcher(2015 ,) على ضوء هذه الدراسات ووفقاً لطبيعة المقياس والهدف منه تم صياغة العبارات، حيث تأتى العبارات تحت محاور محددة، وقد حدد البحث الحالى ثلاثة محاور رئيسة للمقياس هى(الإهتمام ــ الانتظام ــ المثابرة والإصرار).
- **تحديد العبارات:** حدد البحث الحالى مجموعة من العبارات تحت كل محور من المحاور السابقة ، روعى عند صياغتها أن تكون مرتبطة ببعضها البعض من ناحية وبموضوع المقياس من ناحية أخرى ، وبلغت عدد عبارات المقياس(٣٤) عبارة فى الصورة الأولية للمقياس، وقد تدرجت الإجابة على عبارات المقياس تدرج خماسيًا وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى تمثلت فى (موافق بشدة ــ موافق ــ غير متأكد ــ غير موافق ــ غير موافق بشدة).

- الكفاءة السيكومترية للمقياس.

أ- **حساب ثبات المقياس.** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات كلية التربية النوعية عددهم(١٥)، وذلك لحساب ثبات المقياس، والجدول التالى يوضح ثبات المقياس وفق لمعامل الاتساق الداخلى.

جدول(٤) معامل ثبات مقياس الانخراط في التعلم

المجال	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
المحور الرئيسي الاهتمام	١١	٠.٨٧٧
المحور الثاني الانتظام	٨	٠.٦٨٧
المحور الثالث المثابرة	١١	٠.٩٤١
مقياس الانخراط في التعلم	٣٠	٠.٨٣٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس كانت (٠.٨٣٥)، هذا يدل على أن قيمة ثبات المقياس مناسبة، مما يعنى صلاحية المقياس للتطبيق.

ب –صدق المقياس الانخراط فى التعلم:

– **الصدق البنائي للمقياس.** لحساب الصدق البنائى للمقياس تم حساب معاملات الارتباط لكل محمور من المحاور وللمقياس ككل والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥) الصدق البنائي لمحاور مقياس الانخراط في التعلم

المحور	معامل الارتباط
المحور الرئيسى الاهتمام	٠.٦٥٨*
المحور الثانى الانتظام	٠.٧١١*
المحور الثالث المثابرة	٠.٧٤١*
المقياس ككل	٠.٧٠٤
* الارتباط دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)	

يتضح من الجدول السابق أن كل محور من محاور المقياس يرتبط مع الدرجة الكلية عند مستوي دلالة ٠.٠٥، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

– **الصدق الظاهرى للمقياس** .عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لمعرفة أرائهم حول المقياس من حيث الدقة العلمية لعبارته، وملاءمته وارتباطه بالهدف منه، ومدى إرتباط العبارات بالمحاور الرئيسة، وقد أوصي المحكمون بتعديل صياغة بعض العبارات، وقد قامت الباحثة باجراء جميع التعديلات التى أشار إليها المحكمين.

ج– **تصحيح المقياس.**تم تصحيح المقياس بحيث تخصيص درجة (٥) لإجابة "موافق بشدة" و (٤) لإجابة "موافق" و(٣) لإجابة "غير متأكد" و(٢) لإجابة "غير موافق و(١) لإجابة "غير موافق بشدة" ويعكس التدرج فى حالة العبارات السلبية وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (١٥٠درجة).

-الصورة النهائية للمقياس.

بعد تحكيم المقياس وصل عدد مفردات المقياس فى صورته النهائيـــة إلـــى (٣٠) مفـــردة مقسمه على ثلاثة محاور.

التصميم التعليمى لبيئة تعلم تشاركية تعتمد على المناقشات المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة .

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من التصميمات التعليمية([٥])، والتى تم استخدامها في تطبيقات متنوعة للتعليم الإلكتروني، وثبت فاعليتها فى تصميم بيئات تعلم إلكترونية، وقد استفادت الباحثة من هذه النماذج بعد فحصها، وتحليلها لتحدد خطوات التصميم التعليمى فى خمس مراحل يتم عرضها فيما يلى.

أولا.مرحلة التحليل.

- **تحليل الأهداف العامة.** تمثل الأهداف نواتج التعلم، لذا فقد تحدد الهدف العام فى البحث الحالى فى رفع مستوى التحصيل فى مقرر"تصميم المواقف التعليمية" لدى طلاب كلية التربية النوعية، وكذلك رفع مستوى الانخراط فى التعلم لديهم.
- **تحليل وتحديد المشكلة.** تحددت المشكلة فى محاولة البحث الحالي تقصى أفضل نمط لإدارة المناقشات الإلكترونية(المناقشات المضبوطة/ المناقشات المتمركزة حول المجموعة) عند تفاعلها مع الكفاءة الذاتية بمستوييها المرتفع والمنخفض والتى يمكن أن تؤثر على مستوى التعلم لدى الطلاب، وتحقق قدرًا من الانخراط فى التعلم.
- تحليل خصائص المتعلمين. تم تحديد العينة المستهدفة للبحث وقد راعى البحث خصائص الطلاب من خلال ما يلى.
  - جميع الطلاب فى مرحلة البكالوريوس.
  - تم التأكد من عدم دراسة مقرر "تصميم مواقف تعليمية" لهم من قبل.
  - تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية([٦]) لتحديد مستوياتهم.

---

[٥]-نموذج جولف وآخرون(Jolliffe, ,Ritter, and Stevens, 2001) -نموذج مصطفى جودت (٢٠٠٣)
-نموذج وليد يوسف(٢٠١٥) -عمليات التعليم الالكترونى لبدر الخان (Khan, 2005)

[٦] ملحق (٢)مقياس الكفاءة الذاتية.

وقد تحدد ذلك من خلال.

- منخفض و الكفاءة الذاتية. فئة من الطلاب جاءت درجاتهم فى المقياس ≤٣٠ و ≤٥٠ حيث أمكن اعتبارهم منخفضى الكفاءة الذاتية.
- متوسط و الكفاءة الذاتية. فئة من الطلاب جاءت درجاتهم فى المقياس >٥٠ و≤١٠٠ حيث أمكن اعتبارهم متوسطى الكفاءة الذاتية.
- مرتفع و الكفاءة الذاتية. فئة من الطلاب جاءت درجاتهم فى المقياس >١٠٠ و ≤١٥٠ حيث أمكن اعتبارهم مرتفعى الكفاءة الذاتية.

➢ تحليل وتحديد خصائص البيئة التعليمية المقترحة.

قامت الباحثة بتحليل أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية(المناقشات المضبوطة/ المناقشات المتمركزة حول المجموعة) وتعرف آلية استخدامها وقد حددت فنيات إدارة المناقشة فى كل نمط والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(٦) فنيات إدارة المناقشات الإلكترونية بنمطيها

م	المناقشات المضبوطة	المناقشات المتمركزة حول المجموعة
١	يطرح المعلم موضوع المناقشة	يطرح قائد المجموعة موضوع المناقشة
٢	يتابع المعلم تعليقات الطلاب ويتأكد من مشاركة الجميع	يتابع مشاركة جميع الزملاء
٣	يجيب المعلم على الاستفسارات	المجموعة تبحث بذاتها عن اجابة على استفسارات البعض
٤	يقدم المعلم الدعم	الدعم تقدمه المجموعة لبعضها البعض
٥	يقدم المعلم التغذية المرتدة والاقران	تقدم الاقران التغذية المرتدة

ثانيًا. مرحلة التصميم.

وتتعلق هذه المرحلة بإعداد ووصف البيئة التعليمية والمتمثلة فى البحث الحالى فى ساحات المناقشة الإلكترونية بصورة تكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

١.**تحديد الأهداف السلوكية:** يجب صياغة الأهداف صياغة ملائمة تساعد على توجيه وضبط عملية التعلم، واختيار المحتوى، وأدوات القياس المناسبة، وصياغة الأهداف التعليمية، وينبغي أن تكون في صورة عبارات سلوكية تحدد بدقة التغير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، لذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة بأهداف المحتوى العلمي المقدم عبر البيئة التعليمية على ضوء الهدف العام من تصميم البيئة وهو رفع مستوى التحصيل والانخراط فى التعلم لدى الطلاب عينة البحث، ثم تم عرض القائمة على ثلاثة من الزملاء فى مجال التخصص([٧]) وذلك بغرض استطلاع رأيهم فيما يلي:

١. مدى وضوح الأهداف السلوكية.
٢. الصياغة اللغوية للأهداف السلوكية.
٣. الدقة العلمية للأهداف السلوكية.

ثم قامت الباحثة بعمل التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون .

٢.**تحديد المحتوى التعليمي لبيئة تعليمية تشاركية قائمة على** المناقشات (المضبوطة/المتمركزة حول الطلاب). تم إعداد المحتوى التعليمي لمقرر "تصميم المواقف التعليمية"، وقد تم تقسيم المحتوى إلى خمسة موضوعات تمثلت فى.(مقدمة عن التصميم التعليمى ــ التصميم التعليمى ونظريات التعلم ــ نماذج التصميم التعليمى ــ تابع نماذج التصميم التعليمى ــ نماذج التصميم التعليمى للبيئات الالكترونية)، ثم عرض المحتوى التعليمى على بعض المحكمين فى مجال التخصص للحكم على صلاحيتة، ثم إجراء بعض التعديلات فى ضوء آراء المتخصصين.

[٧]-ا.د.زينب محمد امين
د.احمد محمد احمد
د. سحر محمد السيد

٤.**تصميم أنماط الإدارة فى المناقشات الإلكترونية:** اقتصر البحث الحالى على نمطين لإدارة المناقشات الإلكترونية (المناقشات المضبوطة / والمتمركزة حول المجموعة).

أ. **المناقشات المضبوطة.** وتعتمد على إدراة المعلم إدارة كاملة للمناقشات، والتحكم والسيطرة فى سيرها، ومتابعة اداء الطلاب، وردود افعالهم، وأيضًا تقديم التغذية المرتدة المناسبة.

ب. **المناقشات المتمركزة حول المجموعة.** فيها يدير الطلاب مجموعة النقاش بشكل ذاتى ويختاروا احدهم ليقوم بدور القائد، والذى من مسئولياته طرح موضوعات المناقشة، ومتابعة مشاركة جميع الزملاء فى المناقشة، وتقديم الدعم اللازم عند حدوث مشكلة أمام المجموعة.

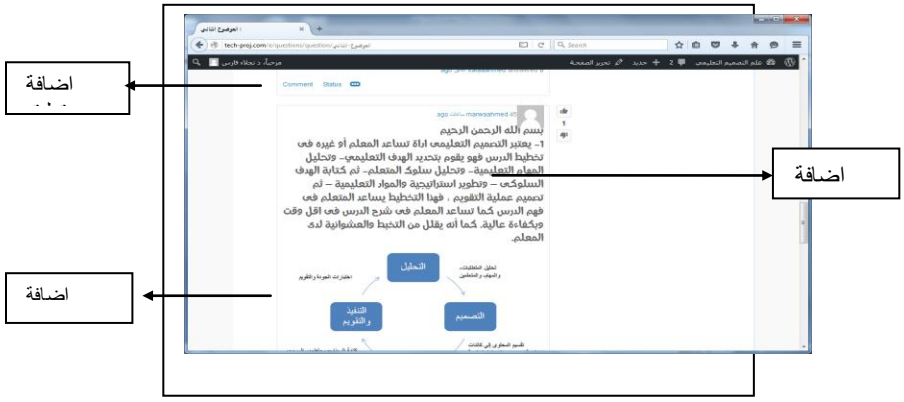
٥.تصميم واجهة التفاعل وعناصرها.

واجهة التفاعل هى كل ما يراه المتعلم من عناصر رسومية، وكل ما سوف يتفاعل معه من أدوات موجودة على الشاشة كالأزرار والقوائم والروابط الفائقة، ويجب أن تكون واجهة التفاعل ذات تصميم جيد يساعد المتعلم على سهولة الاستخدام، والوصول للمعلومات المتضمنة بالموقع بشكل يجذب انتباهه، وتم تقسيم واجهة التفاعل إلى العناصر التالية:

- **منطقة عنوان الموقع :** وهى عبارة عن بنر أساسى ثابت يضم صور ويتضح فيه عنوان الموقع وشعاره وهو ثابت فى جميع صفحات الموقع.
- **منطقة التحكم فى التفاعل:** وتضم التبويبات الرئيسة وهى تبويبات لصفحات هامة بالموقع يحتاج المتعلم الدخول إليها من خلال واجهة التفاعل مثل دروس المحتوى والاختبار القبلى والبعدى والعودة للصفحة الرئيسية.
- **منظقة التعلم:** وتسمى بمنطقة المحتوى لإنها منطقة الأهتمام الرئيس لدى الطالب والتى تعرض فيها صفحات المحتوى التعليمى للموقع.
- **منطقة منصة أو ساحة النقاش.** والتى يتم من خلالها طرح موضوعات النقاش، وابداء آراء المجموعة وفقًا لحساباتهم المسجلين بها.

شكل(٤) ساحة المناقشات داخل البيئة التشاركية

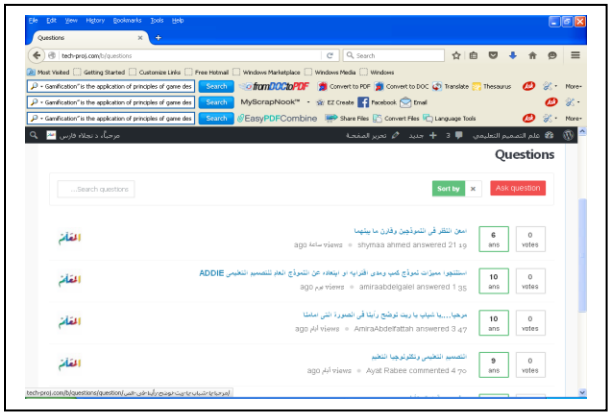
٥.**تصميم التفاعلات التعليمية:** التفاعل عبارة عن سلوك متبادل بين أكثر من طرف، كل منهم يتأثر بالآخر، ويعد تصميم التفاعلات التعليمية الخاصة ببيئة التعلم من الخطوات الهامة في بناء بيئة التعلم، حيث يؤدي ذلك إلى وجود علاقة تفاعلية مباشرة، بين المتعلم وبيئة التعلم، وفى ساحة النقاش يتاح لعضو المجموعة اما طرح سؤال أو التعليق على الموضوعات المطروحة أو رفع ملفات أو الاشارة الى رابط يتضمن وثائق تدعم الفكرة.



شكل(٥)أشكال التفاعل فى ساحة النقاش

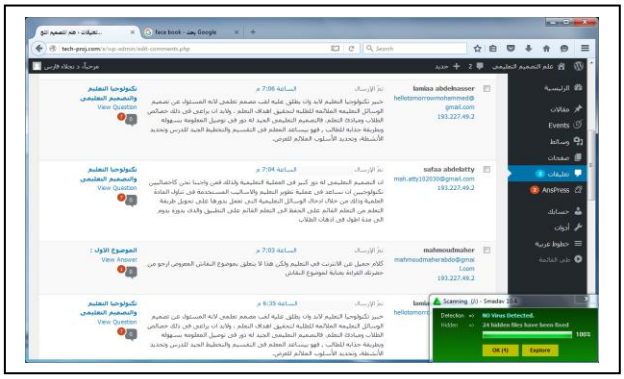
٦.تصميم أدوات إدارة ساحة المناقشات الإلكترونية سواء المضبوطة من قبل المعلم أو المجموعة

١) إضافة الأسئلة وتتبع حالتها.



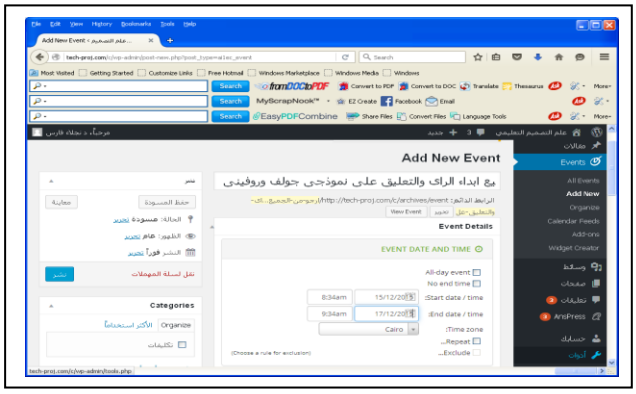
شكل(٦)أدوات الإدارة فى ساحة النقاش

٢) الدخول على لوحة التحكم بالنسبة للمعلم فى المجموعات المضبوطة ولقائد المجموعة بالنسبة للمجموعة المتمركزة حول نفسها.



شكل(٧) تابع أدوات الإدارة التى يمتلكها المعلم أو قائد المجموعة

٣) إضافة حدث.يتمثل الحدث فى تكليف جديد أو الإعلان عن موضوع معين والشكل التالى يوضح آلية إضافة حدث.



شكل(٨) آلية إضافة حدث فى ساحة النقاش

٤)متابعة جميع الاشعارات

شكل(٩)كيفية متابعة الإشعارات فى ساحة النقاش

ثالثًا. مرحلة الإنتاج والتجريب.

في هذه المرحلة يتم برمجة العناصر التي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة، وهي مرحلة يتم فيها إنتاج بيئة التعلم تمهيداً لاستخدامها من قبل عينة البحث، وتتضمن الخطوات التالية:

١. **التخطيط للإنتاج** .يتم تحديد المواد والأجهزة المطلوبة للإنتاج، فإذا كانت هناك بعض الصور والرسوم الثابتة الموجودة بداخل مصادر ورقية يتم تحويلها لملفات رقمية، وتحديد ملفات النصوص والصور التى سيتم الاستعانة بها عند عرض المحتوى التعليمى للموقع، بالإضافة إلى توفير نسخ من البرامج اللازمة لإنتاج الصور ومعالجتها، وقد تم فعليًا إعداد بعض الصور، والأشكال بشكل رقمى، وكتابة بعض النصوص التى ستعرض داخل المحتوى تمهيدًا لرفعها عبر الموقع التعليمى.

٢. **إنتاج عناصر واجهة التفاعل**.في هذه الخطوة يتم إنتاج عناصر واجهة التفاعل لبيئة التعلم، والتي سبق الإشارة إليها في مرحلة التصميم، وقد تم الاستعانة ببعض البرامج، مثل: برامج معالجة الصور والرسومات وتصميم الصفحات، وكذلك برامج إنتاج الواجهات والرسوم المتحركة والتفاعلية.

٣. **إنتاج قواعد البيانات.** اعتمدت الباحثة على نظام قواعد البيانات كنظام رئيس لبناء بيئة التعلم؛ حيث يمكن من خلالها اتاحة جميع مكونات بيئة التعلم، وقد تم ربطها بالموقع لتسجيل المشتركين، وقد تم بناء نظام التسجيل للطلاب من خلال قاعدة بيانات تسمح للطالب بتسجيل بياناته عبر نموذج للتسجيل ويرتبط هذا التسجيل بحساب الطالب عند دخوله لمنصة المناقشة، ولا يستطيع أي شخص آخر الدخول إلى بيئة التعلم إلا طلاب عينة البحث.

٤. **إنتاج المحتوى الرقمي**.بعد تقسيم المحتوى التعليمى إلى خمسة دروس تم تحميلهم على الموقع بما يتضمنه كل درس من نصوص وصور وأشكال بعد تحويلهم من الصورة الورقية إلى الصورة الرقمية.

٥. **تحميل الاختبارات والمقاييس اللازمة.** بعد إعداد أدوات القياس، وتحكيمها للحكم على صلاحيتها، واجازتها تم تحميلها على الموقع ليتم التعامل معها إلكترونيًا من قبل عينة البحث، وقد تمثلت فى مقياس الكفاءة الذاتية والاختبار التحصيلى ومقياس الانخراط فى التعلم.

٦.**التجريب المبدئى لبيئة التعلم**(التجربة الاستطلاعية للبحث).

تم تجريب البيئة التعليمية التشاركية. على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة جنوب الوادى وعددهم(١٥) طالب وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية، وكان الهدف من هذه المرحلة معرفة مدى مناسبة البيئة التشاركية(الموقع التعليمى ومنصة النقاش) من وجهة نظر الطلاب من حيث مدى سهولة التعامل معها بشكل عام، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية، وسهولة التجوال بين صفحاتها، وآلية المشاركة، ونظام التعليق، وفي ضوء ما أتفق عليه طلاب التجربة الإستطلاعية قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية فى البيئة التشاركية.

رابعًا. مرحلة التسليم والدعم

أكد على أهمية هذه المرحلة بدر الخان(Khan, 2014) حيث يرى أن هذه المرحلة يتم فيها تسليم المحتوى التعليمى للفئة المستهدفة، مع توفير خاصية سهولة الوصول والاتاحة بمعنى استلام الطلاب للمحتوى فى أى مكان ووقت دون صعوبة، وقد تضمنت هذه المرحلة عدة خطوات تتضح فيما يلى.

١.**النشر على شبكة المعلومات**.تم نشر الموقع الذى يضم الأهداف، والمحتوى التعليمى على مواقع الاستضافة، وكذلك أدوات القياس للأربع مجموعات على الروابط التالية.

طلاب منخفضو الكفاءة الذاتية يمارسون مناقشات تتمركز حول المجموعة	tech-proj.com/a
طلاب مرتفعو الكفاءة الذاتية يمارسون مناقشات مضبوطة	tech-proj.com/b
طلاب منخفضو الكفاءة الذاتية يمارسون مناقشات مضبوطة	tech-proj.com/c
طلاب مرتفعو الكفاءة الذاتية يمارسون مناقشات تتمركز حول المجموعة	tech-proj.com/e

٢. **تسليم وتقديم البيئة التشاركية للعينة المستهدفه(تطبيق تجربة البحث).**يتطلب العمل فى البيئة التشاركية، وتسليم المحتوى التعليمى، تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات حيث طبق البحث على عينة من الطلاب بالفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، بعد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية وتحديد الطلاب من فئة(منخفض ومتوسط ومرتفع) الكفاءة الذاتية، قسم الطلاب من فئة منخفض الكفاءة إلى مجموعتين متماثلتين كل منهما (١٠) طلاب، وقسم الطلاب من فئة مرتفع الكفاءة إلى مجموعتين كل منهما (١٠) طلاب، لتصبح المجموعات الأربعة متماثلة فى العدد، بينما باقى الطلاب تم دراستهم للمقرر online عبر الموقع لكن دون أن تطبق عليهم ساحات النقاش، وأدوات البحث.

٣.إدارة التعلم.وتتضمن هذه الخطوة ما يلى.

أ- تعريف الدارسين بطبيعة التعلم وخطواته: تم تعريف الطلاب فى لقاء جماعى داخل قاعة التدريس بطبيعة العمل فى البيئة التعليمية والدور المنوط بكل منهم، والهدف من المناقشات وإتاحة موضوعات التعلم فى صورة دروس عبر موقع تعليمى.

ب-تنظيم العمل داخل المجموعات: تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات وإعداد حسابات خاصة لكل منهم، وتوزيعها عليهم ليقوم كل منهم بالتسجيل فى الموقع المحدد له، تعيين قائد للمجموعات التى ستدير نفسها (المتمركزة حول المجموعة)، والتأكيد على ضرورة المشاركة بالرأى والفكر لإثراء التعلم وقد تم تحديد فنيات الإدارة للمناقشات الإلكترونية فى كل نمط وفقًا لجدول (٦) .

٤. الدعم الفنى والصيانة.على الرغم من أن التجربة الاستطلاعية للموقع تهدف فى الأساس إلى اكتشاف المشكلات الفنية وعلاجها إلا أنه أثناء تطبيق التجربة الأساسية قد يقابل الطلاب بعض المشكلات، وفى التجربة الحالية تمثلت معظم المشكلات الفنية فى عماية التسجيل لدخول الموقع، وقد توفر دعم فنى بشكل مستمر للموقع بعد نشره عبر الويب، إضافة إلى توفير إجراءات آمنة للتعامل مع الموقع وساحات النقاش.

خامسًا مرحلة التقويم. وتضمنت هذه المرحلة ما يلى.

١.التقويم النهائى. بعد تطبيق التجربة البحثية طبقت ادوات والمتمثلة فى القياس الاختبار التحصيلى، ومقياس الانخراط فى التعلم على المجموعات التجريبية الأربعة تطبيقًا بعديًا.

٢.عرض النتائج بعد اجراء المعالجة الاحصائية، ومناقشتها، وتفسيرها، وسيتم عرضها فى الجزء التالى.

٣. إصدار حكم على بيئة التعلم، والخروج ببعض التوصيات.

نتائج البحث.

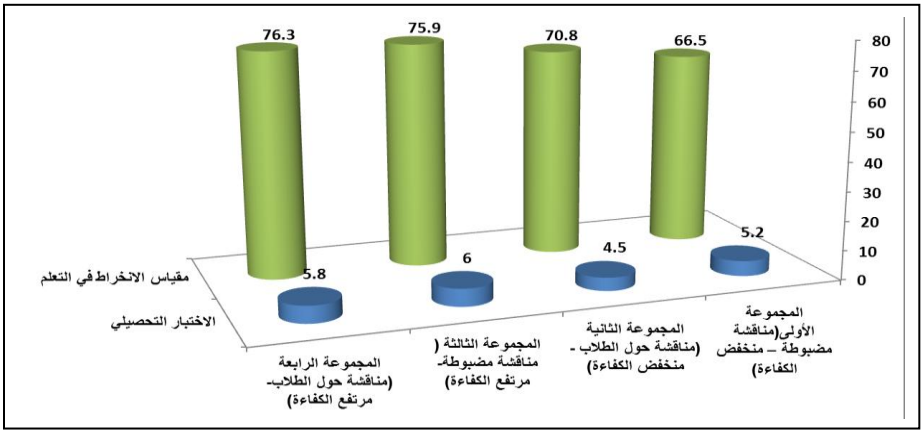
أ –تكافؤ المجموعات التجريبية فى التحصيل والانخراط فى التعلم:

تم تحليل نتائج الاختبار التحصيلى القبلى، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ هذه المجموعات قبل التجربة الأساسية للبحث، بالإضافة إلى دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات الاختبار التحصيلى القبلي، وذلك لتحديد أسلوب التحليل الإحصائي المناسب، وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way Analysis of Variance للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الاختبار القبلي، ومقياس الانخراط فى التعلم، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح الجدول التالي المتوسطات، والانحرافات المعيارية للمجموعات الأربعة بالنسبة للاحتبار التحصيلى، ومقياس الانخراط فى التعلم فى التطبيق القبلى.

جدول(٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات البحثية فى التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى ومقياس الانخراط

المجموعات	الاختبار التحصيلي		مقياس الانخراط في التعلم	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى(مناقشة مضبوطة –منخفض الكفاءة الذاتية)	٥.٢٠	١.٣٢	٦٦.٥٠	٩.٥٦
المجموعة التجريبية الثانية (مناقشة متمركزة حول المجموعة – منخفض الكفاءة الذاتية)	٤.٥٠	١.٠٨	٧٠.٨٠	٩.٥٠
المجموعة التجريبية الثالثة (مناقشة مضبوطة– مرتفع الكفاءة الذاتية)	٦.٠٠	٢.٠٥	٧٥.٩٠	٦.٩٧
المجموعة التجريبية الرابعة (مناقشة متمركزة حول المجموعة– مرتفع الكفاءة الذاتية)	٥.٨٠	١.٥٥	٧٦.٣٠	٩.٤٢

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة فى التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى جاءت متقاربة جدًا، وكذلك بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم جاءت متقاربة أيضًا مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة ، ويوضح ذلك الشكل البيانى التالى.



شكل (١٠)
متوسطات درجات المجموعات التجريبية الاربعة فى الاختبار التحصيلى مقياس الانخراط فى التعلم

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعات الأربعة فى الاختبار التحصيلى ومقياس الانخراط فى التعلم/ حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(٨)
دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة فى القياس القبلى للاختبار التحصيلى ومقياس الانخراط فى التعلم

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوي الدلالة	الدلالة عن مستوي(٠.٠٥)
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	١٣.٦٧٥	٣	٤.٥٥٨	١.٩١٥	٠.١٤٥	غير دال
	داخل المجموعات	٨٥.٧٠٠	٣٦	٢.٣٨١			
	المجموع	٩٩.٣٧٥	٣٩				
مقياس الانخراط في التعلم	بين المجموعات	٦٤٨.٢٧٥	٣	٢١٦.٠٩٢	٢.٧١١	٠.٥٩٠	غير دال
	داخل المجموعات	٢٨٦٩.١٠٠	٣٦	٧٩.٦٩٧			
	المجموع	٣٥١٧.٣٧٥	٣٩				

تشير قيمة (ف) في جدول(٨) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعات التجريبية، مما يشير إلى أن المستويات المعرفية للطلاب كانت متماثلة قبل إجراء التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى أثر المتغيرين المستقلين موضع البحث الحالى، وليست إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات، وعلى هذا فسوف يتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لكل متغير على حدا.

أولا: فحص الفروض الثلاثة الأولى المتعلقة بالاختبار التحصيلي واختبار صحتهم.

لتحقيق ما سبق تم اتباع الآتى:

أ- طبيق الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة فى الاختبار التحصيلى، والجدول التالى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدى للاختبار التحصيلى.

جدول(٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بالنسبة للتطبيق البعدى للاختبار التحصيلى

نمط المناقشة الإلكترونية / الكفاءة الذاتية		المناقشة المضبوطة	المناقشة المتمركزة حول المجموعة	المجموع
منخفض	الوسط الحسابي	٢٢,١٠	١٧,٧٠	١٩,٩٠
	الانحراف المعياري	١,٦٦	٢,٠٦	١,٨٦
مرتفع	الوسط الحسابي	٢٣,٧٠	١٩,٨٠	٢١,٧٥
	الانحراف المعياري	١,٤٢	١,٤٨	١,٤٥
المجموع	الوسط الحسابي	٢٥,٤	١٨,٧٥	٢٠,٨٣
	الانحراف المعياري	١,٥٤	١,٧٧	١,٦٥

يوضح جدول(٩) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة للاختبار التحصيلى، ويلاحظ أن هناك فرقًا واضحًا بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو أنماط المناقشات الإلكترونية(المضبوطة مقابل المتمركزة حول المجموعة) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة المناقشات

المضبوطة(٢٥,٤)، وبلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة المناقشات المتمركزة حول المجموعة(١٨,٧٥)، وكذلك وجد فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثانى موضع البحث الحالي، وهو الكفاءة الذاتية(مرتفعة مقابل منخفضة) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل للمجموعة منخفضة الكفاءة الذاتية(١٩,٩٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل للمجموعة مرتفعة الكفاءة الذاتية (٢١,٧٥).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول(٩) أن هناك اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهي كما يلي:المناقشة المضبوطة + الكفاءة الذاتية المنخفضة (٢٢,١٠)، المناقشة المضبوطة+ الكفاءة الذاتية المرتفعة (٢٣,٧٠)، كذلك على مستوى التفاعل أيضًا مناقشة متمركزة حول المجموعة + الكفاءة الذاتية المنخفضة (١٧,٧٠)، مناقشة متمركزة حول المجموعة + الكفاءة الذاتية المرتفعة(١٩,٨٠).

ب–عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة للاختبار التحصيلى وتفسيرها:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه لتحديد المتوسطات وقيمة (ف)، ومستوى الدلالة بالنسبة للاختبار التحصيلى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(١٠)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين انماط المناقشات الإلكترونية والكفاءة الذاتية بالنسبة للاختبار التحصيلى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوي الدلالة	الدلالة عند
(أ) أنماط المناقشات الإلكترونية	٢٥٥,٢٠٨	١	٢٥٥,٢٠٨	١٨,٣٨٢	٠,٠٠٠	دال
(ب) الكفاءة الذاتية	١٢٦,١٥٢	١	١٢٦,١٥٢	٦,٠٢٤	٠,٠٨٧	غير دال
(أ)×(ب)	٩٩٢,٢٢٥	١	٩٩٢,٢٢٥	١٧٥,٠٢٤	٠,٠٠٠	دال
الخطأ	٢١١,٧٥٠	٣٦	٥٩,٥٧١	--	--	--
المجموع	١٥٨٥,٣٣٥	٣٩	--	--	--	--

باستقراء نتائج جدول(١٠) يمكن استعراض أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض الثلاثة الأولى للبحث وهي كالتالي:

- **الفرض الأول:**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى الاختبار التحصيلى يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط المناقشات الإلكترونية(المضبوكة مقابل المتمركزة حول المجموعة).

باستقراء النتائج في جدول(١٠) في السطر الأول، يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الكسب في التحصيل نتيجة الاختلاف في أنماط المناقشات الإلكترونية، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، **أى أنه** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين على التحصيل يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة مقابل المتمركزة حول المجموعة)، ولتحديد اتجاه الفرق تم الرجوع إلى جدول(٩) ليتضح أن متوسط درجة الكسب الأعلى جاء لصالح نمط المناقشة الإلكترونية المضبوطة حيث بلغ(٢٥,٤) وهى قيمة أكبر من متوسط درجة الكسب بالنسبة لأسلوب المناقشة الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة وهى(١٨,٧٥)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ويلكنسون (Wilkinson, 2009)، ودراسة يومي وديرثانك (Yu-mei, Der-Thanq, & Hing, 2011) ودراسة بيرون وآخرين (Byron, Jianxia &Anthony, 2005) وهى دراسات أيدت استخدام نمط المناقشة الإلكترونية المضبوطة.

تفسير نتيجة الفرض الأول :ترجع الباحثة هذه النتيجة للأسباب الآتية.

- ساعدت المناقشة الإلكترونية المضبوطة التى يسيطر عليها ويديرها المعلم على توجيه الطلاب للتركيز على أهداف التعلم أثناء مناقشاتهم، وتقديم الدعم المستمر لهم، وساهمت قيادة المعلم لطلابه فى تحسين نوعية التعلم.
- عززت المناقشات الإلكترونية التى تواجد فيها المحاضر أو المعلم من تعلم الطلاب، ورفعت مستوى فعاليتهم، كما أن المناقشات المضبوطة التى يقودها المعلم انتقل فيها أثر الحماس من المعلم لطلابه أثناء المناقشات، وذلك يتفق ونتيجة دراسة (Sello, 2013)

➢ **الفرض الثانى.**

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى التحصيل يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الكفاءة الذتية (مرتفعة/ منخفضة).

باستقراء النتائج فى جدول(١٠) ، يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الكسب في الاختبار التحصيلى نتيجة الاختلاف في مستوى الكفاءة الذتية (مرتفعة/ منخفضة)، وبالتالى يتم قبول الفرض أى أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى الاختبار التحصيلى يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف الكفاءة الذتية (مرتفة/ منخفضة).

- تشير نتيجة الفرض الثانى إلى أن الأثر الأساسى لمستويي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة جاء متساوى بالنسبة للاختبار التحصيلى، مما يؤكد على أن أختلاف مستوى الكفاءة الذاتية(المرتفع مقابل المنخفض) فقط لم يكن ذو تأثير واضح على مستوى التحصيل لدى الطلاب مجموعات البحث، وبالرغم من الدور الذى تؤديه الكفاءة الذاتية فى تحسين مستوى التعلم إلا أن هذه النتيجة تؤكد أن:
- المناقشات الإلكترونية. وفرت قدرًا كبيرًا من المرونة فى التعلم واتاحت فرصة تقاسم الوقت ووجهات النظر حول موضوع التعلم وعززت سلوك المتعلم وساهمت فى تحسين نتائج التعلم وذلك يتفق ودراسة(Hillen, 2014)، كما تأتى النتيجة السابقة لتتفق ونظرية التنمية المجتمعية community development theory لسكينر(Skinner, 2009) والتى تشير إلى أن المناقشات الإكترونية أصبحت ضرورية ديناميكية لايجاد مجتمع من المتعلمين قد لا تتوفر لديهم فرصة المشاركة الحقيقية فى الفصل وفشلوا في الانضمام إلى مجتمع التعلم فى البيئة الصفية التقليدية، لتأتى المناقشات الإلكترونية لتتيح لهم فرصة لا تقتصر على وجودهم داخل المجموعة وإنما تعتمد على التفاعل مع الآخرين من خلال تقديم مساهمات ومشاركات حقيقية في المناقشات.
- كذلك ساهم التعلم الجماعى من خلال المناقشات الإلكترونية فى توفير تغذية مرتدة جماعية ساعدت على تحسين مستوى الكفاءة الذاتية وبالتالى تحسين أداء الطلاب وذلك وفقًا لدراسة (كمال احمد، ٢٠٠٦).

➢ **الفرض الثالث.**

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التحصيل يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة) ومستوى الكفاءة الذاتية(المرتفعة/ المنخفضة).

باستقراء النتائج فى جدول(١٠)، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الكسب فالتحصيل نتيجة للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية مع مستوى الكفاءة الذاتية.

وبالتالي تم قبول الفرض الثالث، أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التحصيل يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة) ومستوى الكفاءة الذاتية(المرتفعة/ المنخفضة).

ولتحديد موضع هذه الفروق، تم استخدام أسلوب المقارنات البعدية غير المخطط لها Post Hoc Or Follow Up ، وهى تستخدم للكشف عن مواضع الفروق بين المجموعات في ثنائيات ، وقد تم استخدام طريقة توكى للفرق الدال الصادق Turkey's Honestly Difference Significantلأن حجوم الخلايا متساوية، ولأنها تستطيع بدقة التوصل لأقل فرق بين أي متوسطين(زكريا الشربينى ١٩٩٥ ، ص ص. ٢٠٢-٢٠٥) والجدول التالى يوضح المقارنة الثنائية للتعرف على موضع هذه الفروق بين المجموعات الأربعة الناتجة عن التفاعل الثنائي.

جدول(١١)
المقارنة الثنائية بين المجموعات الأربع الناتجة عن التفاعل الثنائي بين أنماط المناقشات الإلكترونية والكفاءة الذاتية بالنسبة للاختبار التحصيلى

مصدر التباين	المتوسطات	مناقشة مضبوطة –منخفض الكفاءة	مناقشة متمركزة حول المجموعة – منخفض الكفاءة	مناقشة مضبوطة– مرتفع الكفاءة	مناقشة حول الطلاب–مرتفع الكفاءة
مناقشة مضبوطة – منخفض الكفاءة	٢٢,١٠		*	*	*
مناقشة حول الطلاب –منخفض الكفاءة	١٧,٧٠			*	----
مناقشة مضبوطة– مرتفع الكفاءة	٢٣,٧٠				*
مناقشة حول الطلاب–مرتفع الكفاءة	١٩,٨٠				

(*) دالة عند ≤ ٠,٠٥ لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى.

يتضح من الجدول السابق أن أعلى متوسط للمجموعة التى درست من خلال نمط المناقشات الإلكترونية المضبوطة وكانت ذو مستوى كفاءة ذاتية مرتفعة حيث جاءت قيمة المتوسط (٢٣,٧٠) وهى أعلى قيمة.

تفسير نتيجة الفرض الثالث. ترجع الباحثة هذه النتيجة للأسباب التالية.

- حملت نتائج هذا الفرض نفس توجهات نتائج الفرض الأول حيث تفوقت المجموعة التي استخدمت نمط المناقشة الإلكترونية المضبوطة، وتدل هذه النتيجة علي تفوق هذا النمط على نمط المناقشة الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة كما تؤكد هذه النتيجة أن الطلاب مرتفعى الكفاءة الذاتية والذين يملكلون مستوى عال من الثقة فى أدائهم عندما اتيحت لهم مناقشات يعززها ويتحكم ويسيطر عليها المعلم أظهروا تفوقهم فى الأداء على غيرهم من المجموعات التجريبية الأخرى.

ثانيًا : فحص الفروض الثلاثة الأخيرة والمتعلقة بمقياس الانخراط فى التعلم.

ولتحقيق ذلك تم اتباع الآتى.

❖ تحديد الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم.

جدول(١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بالنسبة للتطبيق البعدى لمقياس الانخراط فى التعلم

نمط المناقشة الإلكترونية / الكفاءة		مناقشة مضبوطة	مناقشة متمركزة حول المجموعة	المجموع
منخفض	الوسط الحسابي	١٠٤,٦٠	٨٩,٤٠	٩٧,٠٠
	الانحراف المعياري	٥,٠٤	١٠,٤١	٧,٧٢
مرتفع	الوسط الحسابي	١٠٦,٣٢	٩١,٣٠	٩٨,٨١
	الانحراف المعياري	٣,٩٥	٥,٣٨	٤,٦٦
المجموع	الوسط الحسابي	١٠٥,٤٦	٩٠,٣٥	٩٧,٩١
	الانحراف المعياري	٤,٤٩	٧,٨٩	٦,١٩

يوضح جدول (١٢) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم، ويلاحظ أن هناك فرقًا واضحًا بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الانخراط فى التعلم لمجموعة المناقشة الإلكترونية المضبوطة (١٠٥,٤) فى حين بلغ متوسط درجة الكسب لمجموعة المناقشة المتمركزة حول المجموعة (٩٠,٣)، بينما جاء الفرق غير واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثانى موضع البحث الحالي، وهو الكفاءة الذاتية(مرتفعة مقابل منخفضة) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الانخراط فى التعلم للمجموعة منخفضة الكفاءة الذاتية(٩٧,٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب للمجموعة مرتفعة الكفاة الذاتية (٩٧,٩).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها الجدول أن هناك اختلافًا بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها وهي كما يلي: المناقشة الإلكترونية المضبوطة + الكفاءة الذاتية المنخفضة (١٠٤,٦)، المناقشة الإلكترونية المضبوطة + الكفاءة الذاتية المرتفعة (١٠٦,٣)، كذلك على مستوى التفاعل أيضًا بالنسبة المناقشة المتمركزة حول المجموعة + الكفاءة الذاتية المنخفضة(٨٩,٤)، والمناقشة المتمركزة حول المجموعة + الكفاءة الذاتية المرتفعة(٩١,٣).

❖ عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم وتفسيرها:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه لتحديد المتوسطات، وقيمة (ف)، ومستوى الدلالة بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(١٣)
نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين أنماط المناقشات الإلكترونية والكفاءة الذاتية بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوي الدلالة	الدلالة عند
(أ) نمط المناقشة الإلكترونية	١١٩٧١,٦٠	١	١١٩٧١,٦٠	٥٥,٣٩	٠,٠٠٠	دال
(ب) الكفاءة الذاتية	٢٥٣٦,٩	١	٢٥٣٦,٩	٥,٠١٧	٠,٣٢١	غير دال
(أ)×(ب)	١٠٥٣,٦	١	١٠٥٣,٢	٢,٥٠٢	٠,٢١١	غير دال
الخطأ	٩٢٢,٢٥	٣٦	١٤٤,٩٧	--	--	--
المجموع	١٦٤٨٣,٧٥	٣٩	--	--	--	--

باستقراء نتائج جدول(١٣) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيران المستقلان للبحث والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض الثلاثة الأخيرة للبحث وهي كالتالي:

- **الفرض الرابع.**

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط المناقشات الإلكترونية(المضبوطة مقابل المتمركزة حول المجموعة).
- وباستقراء النتائج في جدول(١٢) في السطر الأول، يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الكسب في مقياس الانخراط فى التعلم نتيجة الاختلاف في أنماط المناقشات الإلكترونية.وبالتالي يتم رفض الفرض الصفرى، وقبول الفرض البديل، أى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط المناقشات الإلكترونية(المضبوطة مقابل المتمركزة حول المجموعة)، ولتحديد اتجاه الفرق بالرجوع إلى جدول(١٢) ليتضح أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المناقشة الإلكترونية المضبوطة حيث جاءت قيمته(١٠٥,٤٦) .

تفسير نتيجة الفرض الرابع :ترجع الباحثة هذه النتيجة.

- أظهر الطلاب الاهتمام بموضوعات التعلم والاصرار على الاستمرار فى المناقشات داخل سياق التعلم لاحساسهم بوجود المعلم وملاحظته ومتابعته لهم.
- من محفزات الانخراط فى التعلم توفر تغذية مرتدة مستمرة من قبل المعلم وذلك توفر فى نمط المناقشة المضبوطة حيث قدم المعلم ردود فعل فورية ومستمرة على آراء وأفكار طلابه، وتؤيد هذه النتيجة دراسة فليتشر Fletcher(2015 ,)، والتى تؤكد على أن اتاحة الفرصة للمتعلم للنشاط والتفاعل مع زملائه وأساتذته يثرى خبرات التعلم.
- كذلك تتفق هذه النتيجة وما اظهرته دراسة (Berger, 2013) من أن قلق الطلاب من فقدان الاتصال بمعلمهم من أهم الأشياء التى تؤثر على درجة انخراطهم فى التعلم، وأن تفاعل المعلم مع طلابه فى المنصات التشاركية يزيد من كم ونوع التفاعلات التى تصدر من المتعلم.

الفرض الخامس.

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/ منخفضة).
- بإستقراء النتائج فى جدول(١٣)، يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الكسب في التحصيل نتيجة الاختلاف في مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفعة/ منخفضة).
- وبالتالى يتم قبول الفرض أى أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (المرتفع/ المنخفض).

تفسير نتيجة الفرض الخامس.

تشير نتيجة الفرض الخامس إلى أن الأثر الأساسى لمستويي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة جاء متساوى بالنسبة لمقياس الانخراط فى التعلم، مما يؤكد على أن أختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (المرتفع مقابل المنخفض) لم يعطى فروق واضحة فى مستوى الانخراط فى التعلم بين المجموعتين، وتعزى الباحثة السبب فى ذلك لدور المناقشات

الإلكترونية على اختلاف أنماطها فى تحقيق الانخراط فى التعلم للطلاب للمجموعتين، وذلك يتفق مع دراسة(Wegmann & McCauley, 2014) ودراسة (Putman, Ford & Tancock, 2012) حيث أكدت نتائجهم إلى دور المناقشات الإلكترونية فى تعزيز الانخراط فى التعلم.

- وبشئ من التفصيل ساهمت المناقشات الإلكترونية بصفة عامة فى تحسن مستوى الانخراط فى التعلم بغض النظر عن مستوى كفاءتهم الذاتية حيث اتاحت المناقشات بيئة تعليمية تشجع على التعبير عن الذات والعمل مع الجماعة مما يسهم بتحقيق مستوى عال من المشاركة والانهماك فى التعلم وذلك ما ايدته دراسة(DeCristofaro, Ford, & Klein, 2014) تنمية الشعور بالانتماء إلى مجموعة وتعزيز مشاركة الطلاب، وتحسين مستوى الانخراط فى التعلم، الأنشطة التعاونية وتوفر مناخ ودي من خلال المناقشات الإلكترونية ساهم فى تعزز المشاركة والاندماج فى التعلم وذلك يتفق ودراسة (Sello, 2013)
- تقارب درجات الطلاب منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية فى مستوى الانخراط فى التعلم يظهر مدى دعم التعلم التشاركى من خلال المناقشات الإلكترونية للطلاب بفئتيهما خاصة منخفض الكفاءة الذى تحسن أداؤه ليصل درجة انخراطه فى التعلم لدرجة قريبة من مرتفع الكفاءة مما أدى الى عدم وجود فروق واضحة بينهما فى الأداء بالنسبة لمقياس الانخراط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة براسيرتسانج وآخرين فى أن الممارسات الاجتماعية تسهم فى زيادة الكفاءة الذاتية للطلاب (Prasertsang et al, 2013). كذلك تتفق النتيجة السابقة ونظرية النشاط لانجستروم والتى تؤكد على ان تفاعل المتعلم ونشاطه مع مجموعات التعلم، يسهم فى جعل التعلم أكثر متعة ويحقق مستوى عال من الفاعلية والمشاركة بالنسبة للمتعلم(Engestrom, 2001) .

➢ الفرض السادس.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى مقياس الانخراط فى التعلم نتيجة للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة) ومستوى الكفاءة الذاتية(المرتفعة/ المنخفضة).

باستقراء جدول(١٣) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فى مقياس الانخراط فى التعلم نتيجة للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية ومستوى الكفاءة الذاتية، وبالتالي يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفرى، أي أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤٠,٠٥بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى مقياس الانخراط فى التعلم يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة) ومستوى الكفاءة الذاتية(المرتفعة/ المنخفضة).

- حينما قورنت الأربع مجموعات التجريبية فى مستوى الانخراط فى التعلم اتضح عدم وجود فروق بينهما مما يدل على تقارب مستويات المجموعات الأربعة فى مستوى الانخراط فى التعلم بغض النظر عن نمط المناقشة ومستوى الكفاءة الذاتية وبالرغم من ذلك فإنه وبالرجوع لجدول يتضح أن أعلى متوسطات جاءت للطلاب الذين استخدمت معهم المناقشة المضبوطة .

توصيات البحث: من خلال النتائج إلي تم التوصل إليها فإنه يمكن استخلاص التوصيات التإلية:

- توعية أعضاء هيئة التدريس بأنماط المناقشات الإلكترونية المختلفة، وخصائص كل نمط، وآلية استخدامه، والاستفادة منه أثناء عملية التدريس.
- الاستفادة من المنصات السحابية للمناقشات والتدريب على كيفية توظيفها فى العملية التعليمية.
- التركيز على دور المعلم فى المناقشات الإلكترونية ودعمه الأكاديمى والاجتماعى لطلابه لضمان كفاءة المناقشات وتحقيق أهدافها.

البحوث المقترحة.على ضوء النتائج يقترح البحث الحالى ما يلى:

- اقتصر البحث الحالي على تناول أثر متغيراته المستقلة على طلاب المرحلة الجامعية، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية هذه المتغيرات في إطار مراحل تعليمية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظرًا لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.
- اقتصر البحث الحالي على تناول أثر أنماط المناقشات الإلكترونية كمتغيرات مستقلة، ومن الممكن تتناولها البحوث أخرى مستقبلية في إطار تفاعلها مع بعض الخصائص المعرفية والإدراكية.
- دراسة الأنماط المختلفة من التفاعلات التى تتم أثناء المناقشات الإلكترونية وعلاقتها بمستوى الانخراط فى التعلم لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً المراجع العربية.

-احمد الصادق عبد المجيد(٢٠١٥)٠ فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على التعلم المتنقل M-Learning فى تنمية مهارات الانخراط فى التعلم وتصميم وحدات تعلم رقمية لدى معلمى الرياضيات قبل الخدمة، ***المؤتمر الدولى الرابع للتعليم الإكترونى والتعليم عن بعد***، فى الفترة من٢-٥ مارس، ٢٠١٥.

- السيد عبد المولى السيد(٢٠١٥). "أثر اختلاف نوع التفاعل فى المناقشات الإلكترونية فى تنمية التحصيل والدافعية للانجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلومة المهنية بكلية التربية جامعة الاسكندرية"، ***مجلة تكنولجيا التعليم***، المجلد(٥)، العدد(١)،

-الغريب زاهر(٢٠٠٩). ***المقرارت الالكترونية، القاهرة***: عالم الكتب.

- جمال الشرقاوى والسعيد مرزوق(٢٠١٠).استراتيجيات التفاعل الالكترونى، مجلة التعليم الإلكترونى، العدد٦، اغسطس متاح على

http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=17&page=news&task=show&id=106

- جودت عبد الهادى(٢٠٠٠). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، عمان: الدار العلمية الدولية.

-حجاج غانم(٢٠٠٥): ***علم النفس التربوى***، القاهرة: عالم الكتب.

-رفعة الزعبى(٢٠١٣). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها" ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، مجلد ٩ ، عدد٢، ٢٢١-٢٤١.

-رفيقة مختار(٢٠٠٠). ابناؤنا وصحتهم النفسية، القاهرة: دار العلم والثقافة.

-زكريا الشربينى(١٩٩٥).***الاحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

-عبد الستار إبراهيم(٢٠٠٢).***الإبداع: قضاياه وتطبيقاته***، القاهرة: مكتبة الإنجلوا المصرية.

-عبد المنعم الدرديرى(٢٠٠٤).الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم، ***دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى***، الجزء الثانى، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-عطاف محمود (٢٠١٢) فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، المجلد العشرين، العدد الأول، ص ص٦١٩-٦٥٤.

-عصام على الطيب وراشد مرزوق راشد(٢٠٠٧). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢١(١)، ص ص ١٢٧-٢٨١.

-فؤاد البهي السيد (١٩٧٨) .***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***، القاهرة: دار الفكر العربي.

-كمال احمد الامام(٢٠٠٦) فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كليـــة التربية

النوعية، مؤتمر التعليم النوعى ودورة فى التنية البشرية فى عصر العولمة، ***المـــؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية***، جامعة المنصورة، فى الفترة مـــن ١٣-١٤ ابريل ٢٠٠٦.

-محمد جهاد جمل(٢٠٠)***العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتى التعلم والتعليم***، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعى.

-محمد عطية خميس(٢٠٠٣).***منتوجات تكنولوجيا التعليم***، القاهرة: مكتبة دار الحكمة.

-محمد عطية خميس(٢٠١٣). ***النظرية والبحث التربوى فى تكنولوجيا التعليم***، القاهرة: دار سحاب للنشر والتوزيع.

- مصطفي جودت صالح (٢٠٠٣) . بناء نظام لتقديم المقررات عبر شبكة الإنترنت وأثره علي اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني علي الشبكات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

-نبيل جاد عزمى(٢٠٠٨). ***تكنولوجيا التعليم الاكترونى***، القاهرة: دار الفكر العربى.

-ليلى بنت عبد الله المزروع .(2007) فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية، البحرين،*** ٨(٤) 69-89.

-وليد يوسف محمد(٢٠١٥). "أثراستراتيجيتن فى التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز فى انتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتيًا"، ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس،*** العدد٦٤.

ثانيًا المراجع الاجنبية.

-Al-Shalch, O. (2009). The Effectiveness and Development of Online Discussions, ***MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*** , 5(1)

-Alrushiedat, K. (2012).Anchored Asynchronous Online Discussions: Facilitating Engagement, Collaboration, Social Learning, and Self-Efficacy in a Blended Environment. Ph.D. thesis, The Claremont Graduate University.

-Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, ***assessments, and limitations. Educational Technology & Society***, 12 (1), 249–257.

-Baker, J; Clark,T; Maier,K and Viger,S(2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems, ***Journal of Teaching and Teacher Education.***, 24(7):1876-1883

-Balaji, M., Chakrabarti, D. (2010). Student Interactions in Online Discussion Forum: Empirical Research from 'Media Richness Theory' Perspective, ***Journal of Interactive Online Learning***, 9(1).

-Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Ency clopedia of human behavior ,(4), pp. 71-81.

- Bandura A.(2001) social cognitive theory: anagentive perspective annual review of psychology,52.

-Baran,E. and Correia, A. (2009). Student-led facilitation strategies in online discussions, ***Journal of Distance Education***, 30 (3), 339–361

-Berger, M(2013).The Impact of Social Presence Cues on Postsecondary Student Achievement Onlin, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation.

-Bigatel, Williams, (2014). Measuring Student Engagement in an Online Program, Retrieved July 14, 2015 from: ***http://www.westga.edu/~ distance/ojdla /summer182/bigatel_williams182.html***

-Briggs, A, (2015). Ten Ways to Overcome Barriers to Student Engagement Online (Academic Technology: At the College of William and Mary), Retrieved October 21 2015 from: ***http://onlinelearningconsortium.org/news_item/ten-ways-overcome-barriers-student-engagement-online/***

-Brindley, J, Walti,C and Blaschke, L (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment, Retrieved May 7, 2015 from :***http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view***

-Brodahl, C., Hadjerrouit, S., Hansen, N.(2011) Collaborative Writing with Web 2.0 Technologies: Education Students' Perceptions, ***Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice***, (10).

-Bukunola, B & Idowu, O (2012). Effectiveness of Cooperative LearningStrategies on Nigerian Junior Secondary Students' Academic Achievement in BasicScience, ***British Journal of Education, Society & Behavioural Science***, 2(3): 307-325.

-Byrd, J (2008). Guidebook for Student-Centered Classroom Discussions, Interactivity Foundation Retrieved March 15, 2015 from: *http://www.interactivityfoundation.org/wpcontent/uploads/2009/12/Guidebook-for-Student-Centered-Classroom-Discussions.pdf*

-Byron, H ; Jianxia, D&Anthony,O (2005).Deep Learning: The Knowledge, Methods and Cognition Process in Instructor-Led Online Discussion

Quarterly Review of Distance Education, 6 (2), p125-135**.**

-Cheryl, P., &Elizabeth, M.,(2006). Identifying and Measuring Individual in Critical Thinking in Online Discussions: An Engagement Exploratory Case Study Educational Technology and Society. v9 n1 p298-307 2006

-Chu Yeh, Y(2010) Analyzing Online Behaviors, Roles, and Learning Communities via Online Discussions. ***Educational Technology & Society***, 13 (1), 140–151.

-Dabbagh, N., (2005) Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework, ***International Journal of Technology in Teaching and Learning,*** 1(1),25-44.

- DeCristofaro, Ford, & Klein, (2014). Using Guide Response to Syimulate Student Engagement in the Online Asynchronous Discussion Board,

International Journal of Arts & Sciences, ,7(3), pp45–57.

-Dudding, C. & Drulia, T. (2009). Analysis of Synchronous and Asynchronous Discussion Forums: A Pilot Study. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology (pp. 631-634). ***Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)***-Dusinberre, E(2015)Engaged Learning Through Student-Led and Student-Graded Discussions, Retrieved October 25, 2015 from: ***http://www.colorado.edu /ftep/sites/default/files/attachedfiles/ftep_memo_to_faculty_82.pdf***

-Dushi, G (2012). What are the Advantages of Discussion Method of teaching? , January 21, 2015 from: ***http://www.preservearticles.com/2012010920361/what-are-the-advantages-of-discussion-method-of-teaching.html***.

-Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An Activity-The Oretical Approach to Developmental Research.Helsinki: Orienta-Konsultit

-Erozkan, A(2014).Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers', ***JAOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE***,14(2).

-Erping, Z, (2006). Interaction and Cognitive Engagement: An Analysis of Four Asynchronous Online Discussions, Instructional Science: An ***International Journal of Learning and Cognition***, 34 (6), p451-480.

-Ertme ,P and -Koehler, A(2015). Facilitated Versus Non-Facilitated Online Case Discussions: Comparing Differences in Problem Space Coverage, ***Journal of Comput High Educ*** ,27, 69–93.

-Evrim, B & Ana-Paula,C (2009).Student-Led Facilitation Strategies in Online Discussions, ***Journal of Distance Education***, 30 (3), p339-361.

-Fletcher, A(2015). Defining Student Engagement: A Literatur, January 22 ,2015 from:***http://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/***

-Freeman, J(2001). Using Discussions in Online Courses: The Importance of Interactivity, Retrieved May 7, 2015 from:***https://academics.utep.edu/Portals/844/nofo/Using%20Discussions%20in%20Online%20Courses.pdf***

-Ghoering, D(2015)Top 5 Online Student Engagement Strategies, available at:***http://www.geteducated.com/elearning-education-blog/online-student-engagement-strategies/***

-Harris,N and Sandor,M (2007). Developing online discussion forums as student centred peer e-learning environments, Retrieved September 9, 2015 from:***http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/18326/49273_1.pdf?sequence=1.***

-Hermann,K (2005).The Influence of Social Self-Efficacy, Self-Esteem, and Personality Differences on Loneliness and Depression, Retrieved May 25, 2015 from: ***https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1112104621/inline***

-Hillen, S. (2014). The role of discussion boards in e-collaborative learning environments (CSCL) – What kind of support can they provide? - A conceptual discussion and a qualitative case study.

- Hou, H. T., Chang, K.-E., & Sung, Y.-T. (2008). Analysis of Problem-Solving-Based Online Asynchronous Discussion Pattern.***Educational Technology & Society,*** 11 (1), 17-28.

-Johnson, M (2010)Anonymity in online discussion forums – does it promote connections? Retrieved September 13, 2015 from:,***http://www.lancaster.ac.uk/fss/organizations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Johnson.pdf***

- Jolliffe, A., Ritter, J., and Stevens, D. (2001) . The Online Learning Handbook Developing and Using Web-Based Learning. London: KOGAN PAGE

- Kao, G. Y.-M., Lin, S. S. J., & Sun, C.-T. (2008): Beyond Sharing: Engaging Students in Cooperative and Competitive Active Learning.

- Karp, M (2008). An Exploration of Tinto's Integration Framework For Community College Students ,available at: ***files.eric.ed.gov/fulltext/ED501335.pd***

-Khan,B. H. (2005).Comprehensive Approachto Program Evaluationin Open and Distributed Learning (CAPEODL Model), Retrieved September 20, 2015 from ***http://asianvu.com/bk/elearning/ elearning_CAPEODL_Paper.pdf***.

-Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, ***Journal of School Health,*** 74(7), 262-273.

-Kuzu, A. (2007).Views of Pre-Service Teachers on Blog Use for Instruction and Social Interaction, ***Turkish Online Journal of Distance Education***,3(8),34-51.

-Levin, B Robbins,H, 2006) Comparative analysis of preservice teachers' reflective thinking in synchronous versus asynchronous online case discussions, Journal of Technology and Teacher Education (JTATE). Vol.14(3), 2006, pp. 439-460.

-Leland, 2015 Discussing race online: A study of video conferencing as a distance learning tool, Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

-Long, D (2012). Theories and Models of Student Development, ISU ReD: Research and eData, Retrieved May 5, 2015 from ***http://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=fpml***

-MacKnight ,C (2000)Teaching Critical Thinking through Online Discussions, Retrieved April 9, 2015 from https://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0048.pdf.

-Milner,H.; Husband,T.& Jackson ,M.(2002):Voices of Persistence and Self –Efficacy:African American Graduate Students and Professors Who Affirm Them, ***Journal of Critical Inquiry Into Curriculum and Instruction***, 4 (1),Pp33-39.

-Mungania ,P.(2003):The Seven E-learning Barriers Facing Employees, Retrieved May 16, 2015 from: ***http://www.aerckenya.org/research.htm***.

-Nagel, L., Blignaut, A., and Cronje, J(2007). Read-only participants: a case for student communication in online classes Retrieved April 24, 2015 from http://repository.up.ac.za/handle/2263/10169.

-Novack, D. (2013). Self-Efficacy Case Study, Retrieved April 11, 2015 from: ***https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/Fall+2013+Self-Efficacy+Case+Study***

-Park, D., Roxanne,L(2010) The Role of Discussion Group Interactions in Supporting the Development of Reflective Thinking and Responsive Reading Instruction in Preservice Teacher Candidates, ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation, Oakland University

-Parsons, J and Taylor,L(2011). Student Engagement:What do we know andwhat should we do?, Retrieved September 17, 2015 from http://www.ascd.org/***publications/educationalleadership/sept95/vol53/num01/Strengthening-Student-Engagement@-What-Do-Students-Want.aspx***

- Prasertsang,P , Nuangchalerm, P & Pumipuntu, C(2013). Service Learning and Its Influenced to Pre-Service Teachers: Social Responsibility and Self-Efficacy Study, ***Journal of International Education Studies***;6(7),P 141-149.

-Putman, M ; Ford, K & Tancock,S (2012). Redefining Online Discussions: Using Participant Stances to Promote Collaboration and Cognitive Engagement, ***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education***,24(2), p151-167.

-Salmon , G (2000). E-Moderating: The key to teaching and learning online. London: Kogan Page. Retrieved January 22, 2015 from: https://books.google.com.eg/books?id=IBf0ZqgHhP8C&hl=ar

-Sarder, B (2014). Improving Student Engagement in Online Courses, American Society for Engineering Education,121 Annual Conference & Exposition, June,Pp 15-18.

-Sello, M. (2013).Engagement with and Participation in Online Discussion Forums, ***Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET***. 12 (2),P p97-105.

-Shenghua,Z & Lee, O (2011).Effects of Peer-Led Online Asynchronous Discussion on Undergraduate Students' Cognitive Achievement, ***American Journal of Distance Education***, 25 (4), Pp238-253

-Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T.(2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? ***Journal of Educational Psychology***, 100(4), Pp.765-781.

- Skinner, E., (2009) Using community development theory to improve student engagement in online discussion: a case study, ALT-J, Research in Learning Technology, 17(2).

-Snyder & Dringus(2014). An Exploration of Metacognition in Asynchronous Student-Led Discussions: A Qualitative Inquiry, ***Journal of Asynchronous Learning Networks*** .

-Soranno, A (2010). Thoughts and Suggestions for Student-Led Discussions, Retrieved January 9, 2015 from ***www.soranno.fw.msu.edu/.../fw879_DISCUSSION_han...***

- Stevens, A (2008). The Benefits of Teacher-Led Classroom Discussion in a Secondary Social Studies Classroom, Retrieved January 24, 2015 from: ***https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=def1281640769&disposition=inline***

-Rovai, P. (2007). Facilitating online discussions effectively.***Internet and Higher Education***,10(1), Pp.77–88.

-Robb, L (2015). Reading Workshop: Student-Led Discussion Groups, Retrieved April 9, 2015 from ***http://www.scholastic.com/teachers/article/reading-workshop-student-led-discussion-groups.***

-Thanasingam, S & Soong ,S. (2007). Interaction patterns and knowledge construction usingsynchronous discussion forumsand video to develop oral skills, Retrieved May 26, 2015 from ***http://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/thanasingam.pdf***

-Tsang,A. (2011). Online Reflective Group Discussion – Connecting First year Undergraduate Students with their Third Year Peers, ***Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,*** 11(3), Pp.58 – 74.

-Venable, M. (2011). Student Engagement and Online Learning, Retrieved May 27, 2015 from ***http://www.onlinecollege.org/2011/09/19/student-engagement-and-online-learning/***

-Ward, W & Michelle,L., (2014)A synthesized coding framework for asynchronous online discussion research, Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

-Wilkinson,L (2009). Discussion Methods, Retrieved January 20, 2015 from ***http://www.education.com/reference/article/discussion-methods/***

- Wegmann , S & McCauley, J (2014). Investigating Asynchronous Online Communication: A Connected Stance Revealed, ***Journal of Asynchronous Learning Networks***,18(1).

- Yadon, C (2014). Improving online programs and community of inquiry through analysis of discussion boards, instructor self-efficacy, and student satisfaction, Dissertations & Theses.

- Yu-mei, W; Der-Thanq, C, & Hing, L(2011). Overcoming the Dilemma of Teacher Presence in Student-Centered Online Discussions, ***Journal of Educational Multimedia and Hypermedia***, 20(4).

-Xia, Fielder, Siragusa,(2013)Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study, ***Educational Research,*** 23(1).